

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

***Ethos* de escola e profissões docentes no 1º ciclo:
um estudo de caso**

Cristina Maria Rodrigues Costa

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências
da Educação

Sob a Orientação da **Professora Doutora Preciosa Fernandes**
2009

Resumo

A investigação que aqui apresento tem como objectivo geral compreender, a partir do estudo de uma escola do 1º ciclo do ensino básico, de que forma o *ethos* da escola configura as profissões dos/as professores/as que nela exercem a sua actividade. Este estudo assumiu, portanto, um registo compreensivo e de cariz qualitativa na medida em que pretendia conhecer “por dentro” esta realidade educativa, nos traços que a caracterizam em termos da sua identidade organizacional (*ethos* de escola) e identificar evidências desses traços nas profissões dos/as professores/as. Tratou-se, com efeito, de uma investigação focada no quotidiano da vida na escola, nos seus actores e nos processos de organização e de gestão pedagógico-curriculares adoptados. Para a concretização destes objectivos recorreu-se, do ponto de vista metodológico, a doze entrevistas realizadas a docentes que desempenham funções na escola, à observação participada das reuniões e momentos informais, assim como à análise do Projecto Curricular em desenvolvimento, designado ao longo do estudo como Projecto-piloto.

De um modo geral, os resultados obtidos apontam para a presença de traços caracterizadores de um *ethos de escola* como sejam a *colegialidade* existente no trabalho docente, a *cultura* de decisão construída e do *poder colectivo institucionalizado*. Neste contexto, a investigação permitiu ainda constatar que este *ethos colaborativo* tem fomentado a segurança e a motivação profissional dos/as professores/as. Sendo estes traços marcantes do *ethos de escola*, o estudo permitiu também constatar que eles concorrem com outros, como seja, por exemplo, *uma liderança directiva* mobilizadora da dinâmica institucional e sentimentos reveladores de orgulho institucional e de corporativismo profissional.

A análise dos discursos dos entrevistados, bem como os dados de observação do quotidiano escolar, permitiram inferir que estes traços identitários do *ethos da escola* têm exercido influência no tipo de profissões dos/as professores/as. Estas, na linha da tipologia de Hoyle (1980) assumem características que podem ser referenciadas quer a profissões amplas, quer a profissões restritas.

Abstract

The research that I hereby present aims, in a general way, at the understanding of how the *ethos* of school shapes the professionalization of a teacher, focusing on the study of one elementary school. Therefore, this study assumed a comprehensive, qualitative register for the intention was not only to have a deeper knowledge of this educational reality, namely the features which characterize its organizational identity (*ethos* of school), but also to find these features in the professionalization of teachers. Indeed, this is a research based on the school's everyday life, its several agents and adopted procedures pertaining to school organization and curriculum management. To accomplish these goals, the adopted method consisted of twelve interviews to teachers performing their functions in this school, observation *in loco* of meetings and informal moments and also analysis of the curriculum project in progress, referred to as "pilot project" throughout the study.

Generally speaking, the results indicate the presence of typical features of an *ethos of school* in the teaching activity, such as *collegiality*, the *culture* of decision-making and *institutionalized collective power*.. In this context, the research has also shown that this *collaborative ethos* has been nourishing the teachers' self-assurance and professional motivation. Taking into consideration that these features of the *ethos of school* are quite remarkable, the study also showed that they compete with others like, for example, a *directive leadership* which mobilizes the dynamics of the institution and stimulates feelings of institutional pride and professional corporatism.

The analysis of the interviewees' answers, as well as the data resultant from the observation of the school's everyday life have indicated that these single features of the *ethos of school* have been exercising influence on teachers' professionalization. Following Hoyle's (1980) typology, they present peculiarities which resemble the *extended professionalism*, or *restricted professionalism*.

Résumé

La recherche que je présente a comme but général comprendre, à partir de l'étude d'une école élémentaire, la façon dont l'*ethos* de l'école configure les professionnalités des professeurs qui exercent leur activité. Cet étude a assumé, donc, un registre compréhensif et de caractère qualitatif dans la mesure où on voulait comprendre «dedans» cette réalité éducative, dans les traits qui la caractérisent dans les termes de leur identité organisationnel (*ethos* de l'école) et identifier évidences de ces traits dans les professionnalités des professeurs. Ça concerne, en effet, d'une investigation focalisé dans la quotidienne de la vie scolaire, de leurs acteurs et dans le processus d'organisation et de gestion pédagogique et du curriculum adoptés. Afin de concrétiser ses objectifs, on a fait, du point de vue méthodologique, douze entrevues faites aux enseignants qui font des offices dans l'école, à l'observation participé dans les réunions et moments informels, comme l'analyse du Projet du Curriculum en développement, désigné tout au cours de l'étude comme Projet-Pilot.

D'une façon générale, les résultats obtenus montrent la présence des traits descriptifs d'un *ethos* de l'école comme soient la collégial existent dans le travail enseignant, la culture de décision construite et le pouvoir collectif institutionnalisé. Dans le contexte, l'investigation a permis constater que cet *ethos* collaboratif a fomenté la sécurité et la motivation professionnelle des professeurs. En étant ces traits importants de l'*ethos* de l'école, l'étude a permis aussi constater que ils concurrent entre eux, comme, par exemple, une *liderance directive* mobilisatrice de la dynamique institutionnelle et les sentiments qui montrent l'orgueil institutionnelle et de coopérativisme professionnelle.

L'analyse des discours des entrevues et les donnés d'observation du quotidienne scolaire a permis inférer que les traits identifiables de l'*ethos* de l'école ont exercés influence dans les professionnalités des professeurs. Celles-ci, dans la ligne de la typologie de Hoyle (1980), assument caractéristiques qui se rapprochent à professionnalité ample bien comme à professionnalité limité.

Agradecimentos

À Professora Doutora Preciosa Fernandes pela atenção, rigor e disponibilidade com que acompanhou e orientou todos os passos desta dissertação, revelando sempre a proximidade e o afecto essenciais;

À minha família: pedra angular de todo o meu trabalho;

À Ana, à Alcina, à Avelina, à Beatriz, à Emília, à Fátima, à Helena, à Joaquina e a todos/as os/as outros/as colegas da “minha escola” que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional;

A todos/as amigos/as e companheiros/as que com compreensão, aceitaram as minhas “indisponibilidades” e cansaços.

Abreviaturas

AECS – Actividades enriquecimento curricular
BE/CRE – Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos
CCD – Coordenadora do Conselho de Docentes
Cd – Coordenadora
CD – Conselho Docentes
CEI – Comissão Executiva Instaladora
CMP – Câmara Municipal do Porto
CP – Conselho Pedagógico
CT – Conselho de Turma
DREN – Direcção Regional de Educação do Norte
EE – Ensino Especial
E.Ed – Encarregado de Educação
EF – Educação Física
FPCE – Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
NT – Notas de terreno
PA – Percurso Alternativo
PCE – Projecto Curricular Escola
PCT – Projecto Curricular de Turma
Pe – Psicólogo estagiário
PEE – Professora Ensino Especial
PEI – Programa Educativo Individual
PNL – Plano Nacional da Leitura
RE – Reuniões de Equipa
RN – Reuniões de núcleo
SPO – Serviços Psicologia e Orientação
VPCEI – Vice presidente da Comissão Executiva Instaladora

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------|----|
| Índice | 6 |
| Índice de quadros | 8 |
| Introdução | 9 |
| 1 - Organização da dissertação | 10 |

CAPÍTULO I: DA JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO ÀS OPÇÕES METODOLÓGICAS

| | |
|---|----|
| I.1 - Justificação da investigação | 12 |
| I.2 - Questões e objectivos da investigação | 13 |
| I.3 - Contexto de investigação | 14 |
| I.4 - O paradigma da investigação: cuidados e limites metodológicos | 15 |
| I.5 - A recolha dos dados | 17 |
| I.5.1 - Entrevistas | 18 |
| I.5.2 - Observação participada | 20 |
| I.5.3 - A análise documental | 22 |
| I.6 - Técnica de tratamento da informação | 22 |
| I.6.1 - A análise de conteúdo | 22 |

CAPÍTULO II – *ETHOS* DE ESCOLA E ELEMENTOS QUE O EDIFICAM

| | |
|---|----|
| II.1 - <i>Cultura escolar, cultura de escola/organizacional</i> de escola e <i>ethos de escola</i> : proximidades e limites | 24 |
| II.1.1 - Cultura escolar | 24 |
| II.1.2 - Cultura de escola/ Cultura organizacional de escola | 25 |
| II.1.3 - <i>Ethos</i> de escola | 26 |
| II.2 - Escola enquanto organização | 27 |
| II.2.1 - A escola como organização burocrática <i>versus</i> humana, comunicativa e afectiva | 28 |
| II.2.2 - A escola como organização autónoma <i>versus</i> curricularmente inteligente | 30 |
| II.3 - Elementos edificadores do <i>ethos</i> de escola | 33 |
| II.3.1 - Currículo e modelos de organização curricular | 33 |
| II.3.1.1 - Currículo de colecção e suas características | 33 |
| II.3.1.2 - Currículo de integração e suas características | 36 |
| II. 3.2 - Culturas profissionais | 37 |
| II. 3.2.1 - Isolamento profissional | 38 |
| II. 3.2.2 - Relação colegial | 40 |
| A) Colegialidade e Colaboração confortável | 41 |
| B) Colegialidade artificial <i>versus</i> Colaboração compulsiva | 41 |
| C) Colaboração balcanizada | 42 |
| D) Trabalho em conjunto | 43 |
| II.3.3 - A liderança da organização escolar | 46 |
| II.3.3.1 - Gestão e liderança: Que proximidades? Que distanciamentos? | 46 |
| II.3.3.2 - Liderança democrática: uma liderança sustentável? | 48 |
| II.3.3.3 - Liderança(s) e relações de poder | 50 |

CAPÍTULO III – PROFISSIONALIDADES DOCENTES

| | |
|---|----|
| III.1 - Profissionalidade(s) docente(s): esclarecendo o conceito utilizado | 52 |
| III.1.1 - Profissionalismo, profissionalidade e desenvolvimento profissional: que relação? | 52 |
| III.1.2 - Profissionalidades docentes – em busca de um sentido | 53 |
| III. 2 - Profissionalidades docentes: explicitando dimensões que as configuram | 56 |
| III.2.1 - A dimensão relacional e afectiva | 56 |
| III.2.2 - A dimensão ética | 60 |
| III.3.3 - A dimensão curricular | 61 |
| III. 3 – Constrangimentos ao exercício das profissionalidades | 62 |
| III.3.1 - A burocratização do trabalho docente | 62 |
| III.3.2 - A complexidade e intensificação do trabalho docente | 64 |
| III. 4 - O desenvolvimento de projectos em equipa - uma possibilidade para a edificação de <i>profissionalidades amplas</i> ? | 67 |

CAPÍTULO IV: DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS À INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

| | |
|---|----|
| IV.1 - Procedimentos metodológicos | 72 |
| IV.1.1 – Entrevistas | 72 |
| IV.1.2 - Dados de observação | 73 |
| IV.1.3 - Análise do Projecto–piloto da escola | 74 |
| IV.2 - Análise de conteúdo: o percurso seguido | 74 |
| IV.2.1 - Da definição das categorias de análise à segmentação do <i>corpus</i> | 74 |
| IV. 3 - Apresentação interpretativa dos dados | 76 |
| IV.3.1 - <i>Ethos de escola</i> | 77 |
| IV.3.1.1 - Relações interpessoais | 77 |
| A)O ponto de vista dos/as professores/as | 77 |
| B)Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as | 79 |
| IV.3.1.2 – Lideranças | 81 |
| A)O ponto de vista dos/as professores/as | 81 |
| B)Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as | 83 |
| IV.3.1.3 - Organização do currículo e dos processos do seu desenvolvimento | 85 |
| A)Elementos resultantes da análise do Projecto- piloto de Escola | 85 |
| B)O ponto de vista dos/as professores/as | 89 |
| C)Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as | 92 |
| IV.3.1.4 - Relação da escola com comunidade | 93 |
| A)O ponto de vista dos professores(as) | 93 |
| B) Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as | 96 |
| IV.3.1.5 - Uma síntese dos dados relativos à dimensão <i>ethos</i> da escola | 98 |

| | |
|---|-----|
| IV.3.2 - Profissionalidades docentes | 101 |
| IV.3.2.1 - Processos de trabalho na sala de aula | 101 |
| A) Ponto de vista dos/as professores(as) | 101 |
| IV.3.2.2 - Trabalho com os pares | 103 |
| A) O ponto de vista dos/as professores(as) | 103 |
| B) Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as | 107 |
| IV.3.2.3- Satisfação profissional | 109 |
| A)O ponto de vista dos/as professores(as) | 109 |
| IV.3.2.4 - Uma síntese dos dados relativos à dimensão <i>Profissionalidades docentes</i> | 112 |
| IV.3. 3 - Efeitos dos projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores e no <i>ethos</i> da escola | 115 |
| IV.3.3.1 - Processos de trabalho na sala de aula | 116 |
| IV.3.3.2 - Trabalho com pares | 116 |
| IV.3.3.3 - Satisfação profissional | 118 |
| IV.3.3.4 - Uma síntese dos dados relativos à dimensão efeitos dos projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores e no <i>ethos</i> da escola | 118 |
| V – Considerações Finais | 119 |
| Bibliografia | 127 |
| Anexos | |

Índice de Quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro n.º 1: Questões subsidiárias, objectivos da investigação e técnicas de recolha de informação | 14 |
| Quadro n.º 2: Técnicas de recolha de informação e seus objectivos | 18 |
| Quadro n.º 3: Guião organizador da entrevista | 18 |
| Quadro n.º 4: Caracterização dos sujeitos entrevistados e do corpo docente da escola | 72 |
| Quadro n.º 5: Organização do procedimento de análise de conteúdo dos dados recolhidos | 75 |
| Quadro n.º 6: Tipo de decisões tomadas nas RN e REs e seus decisores | A8 |
| Quadro n.º 7: Tipo de actividades/tarefas desenvolvido/as <i>em conjunto</i> entre os professores | 106 |
| Quadro n.º 8: Marcas de discursos dos/as professores/as que emitem dificuldades de <i>trabalho com pares</i> | 107 |
| Quadro n.º 9: Trabalho realizado nas reuniões de núcleo e de equipa | A9 |
| Quadro n.º 10: Aspectos positivos e negativos da escola | A10 |

Introdução

O *ethos* de escola influi, molda e regula a forma como os profissionais sentem e agem e, desse modo, interfere na configuração das profissionalidades docentes. Ao fazer esta afirmação estou a ter em conta que o comportamento humano é guiado e informado culturalmente e a considerar que a cultura organizacional da escola é central na formação das profissionalidades¹. Nesta mesma linha, considero que cada organização constrói um universo distinto de normas e significados e, conseqüentemente, de práticas que, naturalmente, interferem no exercício das profissionalidades dos actores que nelas trabalham.

Neste meu pensamento, e reportando-me às profissionalidades docentes, sinto-me apoiada por Lima (2002) quando afirma que “professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o trabalho e manifestam comportamentos similares em relação a estes como resultado da exposição a um contexto específico de trabalho e à construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes” (*idem*:20). Assim, este autor sublinha a forma como a cultura de um contexto específico de trabalho conforma as diferentes profissionalidades com traços comuns ao nível dos sentimentos, pensamentos e comportamentos. Evidentemente que esta influência pode ser interpretada de diferentes formas e pode gerar diferentes efeitos no exercício das profissionalidades docentes. Como lembram Fullan e Hargreaves (2000) “as escolas costumam ter os professores que merecem” (*idem*:47), alertando, assim, para o facto de “professores desvalorizados, descartados e tratados com indiferença [se tornarem] maus professores” (*ibidem*). Hargreaves e Fink (2007) corroboram esta ideia afirmando que “as organizações educativas e os sistemas escolares também se podem tornar ambientes tóxicos, compostos por um potencial humano desperdiçado e aparentemente descartável” (*idem*:311).

Não discordando destas visões, e apoiando-me em Correia e Matos (2001), penso, contudo, que o local de trabalho pode ser um “espaço qualificante” (*idem*:55), no sentido em que pode ser “susceptível de qualificar os seus profissionais e de produzir qualificações colectivas”. Sinto-me nesta posição também apoiada por Day (2001) quando sublinha a importância do campo social e interpessoal em que o docente desenvolve o seu trabalho, como sendo determinante no modo de exercer esse mesmo trabalho.

Desenvolvendo-se este estudo em torno da questão “*Que relações existem entre o ethos de uma escola do 1º CEB e as profissionalidades dos seus/suas professores/as?*” a argumentação teórica construída a partir de autores como: Day (2001), Fullan e Hargreaves

¹ Pensando nas profissionalidades docentes, esta minha posição não tem, em nenhum momento, o intuito de desvalorizar ou contestar a importância da formação inicial, perfilhando também as palavras de Nóvoa de que “a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (1997:18).

(2000), Correia e Matos (2001) Lima (2002), Morgado (2005), Bolivar (2007), entre outros, aponta num sentido que evidencia a existência de uma convergência positiva entre aquelas duas variáveis.

Com base nestas ideias, considerei essencial olhar as profissões docentes no seu quotidiano de trabalho, tendo em conta as condições e características em que o trabalho do/a professor/a se realiza para as compreender. Assim, compreendê-las exige olhar a peculiaridade dos quotidianos concretos e dos processos culturais e humanos, onde os/as professores/as, desenvolvem a sua actividade. É neste enquadramento que situo a pertinência de realizar um *estudo de caso*, uma escola do 1º ciclo do ensino básico, a partir do qual pretendi evidenciar aspectos da cultura da organização e dos seus processos relacionais e profissionais. Pretendi, em síntese, aprofundar o conhecimento sobre a problemática das profissões docentes e das suas relações com o *ethos* da escola.

1 - A organização da dissertação

Do ponto de vista da estrutura, este trabalho está organizado em cinco capítulos.

O capítulo I apresenta, de um modo geral, o estudo que desenvolvi e dá conta dos interesses e das razões que estiveram na sua origem. Neles são também são anunciados o objecto e o contexto de estudo e apontadas as opções metodológicas.

Os dois capítulos seguintes definem o enquadramento teórico deste estudo. Estas orientações teóricas de fundo ajudaram a clarificar e interpretar os aspectos em estudo, organizando os conceitos estruturantes do trabalho de investigação e encaminhando para os procedimentos metodológicos a seguir. Assim, o capítulo II inicia-se com a clarificação dos conceitos *cultura escolar*, *cultura de escola*, *cultura organizacional de escola* e *ethos de escola*, estabelecendo proximidades e distanciamentos entre eles. O ponto 2 debate o sentido de escola como organização burocrática *versus* humana, comunicativa e afectiva. Tendo como pano de fundo esta abordagem, são clarificadas dimensões configuradoras do *ethos de escola*, enquanto conceito teórico central ao estudo, e que apoiam o modelo de análise desta realidade organizacional: o currículo e modelos de organização curricular, as culturas profissionais e as lideranças. Nesta sequência, o restante capítulo organiza-se em torno destes três elementos explicitando modelos de organização curricular, assim como tipos de relações colegiais que caracterizam os quotidianos escolares e a sua repercussão no *ethos de escola*. Clarificado também o conceito de lideranças, construo uma argumentação em torno das possibilidades de uma *liderança democrática*, relacionando a questão das lideranças com um sentido de *ethos* democrático e com a mudança educacional.

O capítulo III ocupa-se das profissões docentes. Início com uma clarificação de profissionalismo, profissão e desenvolvimento profissional, procurando objectivar as relações que entre eles podem ser estabelecidas e justificar o porquê de utilizar uma visão plural de profissão docente, com base na tipologia de Hoyle (1980). No ponto 2 deste capítulo exponho as dimensões por mim consideradas centrais na configuração de profissões docentes: i) a *dimensão relacional e afectiva* ii) a *dimensão ética* e iii) a *dimensão curricular*. Neste encadeamento são ainda problematizados alguns aspectos que se constituem em constrangimentos ao exercício das profissões docentes, como sendo a *burocratização*, a *complexidade* e a *intensificação do trabalho docente*. Este capítulo termina com uma problematização sobre as possibilidades dos projectos em equipa na edificação de *profissões amplas* (Hoyle, 1980).

Delineado o âmbito e a problemática desta investigação inicia-se, no capítulo IV, a parte empírica. Começo pela apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados na recolha e tratamento dos dados: as entrevistas semi-estruturadas, a observação das reuniões e dos momentos informais de reflexão dos professores e a análise documental do Projecto-piloto da escola. Prossigo descrevendo o percurso seguido na análise de conteúdo. Este capítulo é ainda constituído pela apresentação e leitura interpretativa dos dados recolhidos. Esta apresentação organiza-se em torno de três dimensões: *Ethos de escola*, *Profissões docentes*, *Efeitos de projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores* e respectivas categorias. De forma a obter uma melhor leitura dos dados e responder de forma mais objectiva às questões da pesquisa, foi realizada, no final de cada dimensão, uma síntese global dos dados.

O Capítulo V apresenta as considerações finais do estudo, no sentido em que não se referem a conclusões indicativas de um fechamento do trabalho mas, sim, porque configuram uma sistematização das ideias-chave a que chego nesta investigação e que abrem para novos questionamentos que podem constituir novos focos de pesquisa.

Na parte final apresento a bibliografia mobilizada.

CAPÍTULO I

Da justificação do estudo às opções metodológicas

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste capítulo é fundamentada a **pertinência e o interesse** na elaboração deste trabalho de investigação, assim como os motivos que justificam o seu objecto e contexto de estudo (I1). São expostos no ponto dois **as questões e os objectivos da investigação**. No ponto 3 é ainda caracterizado o **contexto** da pesquisa. O restante capítulo explicita as **opções metodológicas** adoptadas, no âmbito de uma investigação do tipo qualitativo, ao nível das técnicas de recolha e tratamento de informação: entrevistas semi-estruturadas, observação participada, análise documental e análise de conteúdo.

I.1 – Justificação da investigação

A opção em tomar como contexto de investigação “a minha escola” foi, desde o primeiro momento, uma escolha consciente. O interesse em estudar o contexto escolar onde exerço funções docentes desde o ano lectivo 2000/2001 deveu-se sobretudo ao facto de acreditar que esta organização possui um *ethos*² que lhe é peculiar, e de considerar que este me formou profissional e pessoalmente. Partindo desta crença, esteve também na origem do estudo a intenção de melhor compreender o ambiente de trabalho profissional e de contribuir para a sua caracterização.

Com efeito, parti para este estudo convicta de que trabalhava numa escola inovadora, tendo aqui por referência o conceito de inovação instituinte³, e empenhada na mudança⁴. Isto é, via a “minha escola” como uma organização⁵ inovadora não só ao nível das questões de ordem pedagógica e curricular, mas também a nível organizacional. Tais convicções tinham por base a percepção de que existia uma certa dinâmica institucional da qual evidencio os seguintes elementos:

- ter sido uma escola pioneira na participação no Projecto de Gestão Flexível do Currículo (1999);
- ter implementado dois projectos curriculares considerados quer pela comunidade escolar, quer pela administração educacional (DREN) como projectos piloto:

A) O primeiro designado por *Percurso Alternativo* (2007/2009), desenvolvido por professores dos 1º e 2º ciclo e cujo objectivo geral era possibilitar o acompanhamento e a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, de modo a evitar uma segunda retenção no 1º ciclo e permitir que os/as alunos/as frequentassem com sucesso o 2º ciclo, fomentando articulação entre ciclos.

B) O segundo, implementado no ano lectivo 2006/7, permitiu uma reorganização do modelo curricular e uma organização do trabalho docente sustentada no trabalho em equipa, e que foi ao encontro das necessidades individuais dos/as alunos/as. Este projecto, ainda em desenvolvimento, pretende também resolver, e a longo termo prevenir, algumas situações problemáticas evidenciadas: dificuldades de aprendizagem; baixa auto-estima; instabilidade emocional e afectiva; falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro; o desencontro entre a cultura escolar e a cultura de origem, e casos de indisciplina,

² O conceito de *ethos* será trabalhado no capítulo II, mais especificamente no ponto 1.3.

³ Conceito que Correia (1989) associa às mudanças germinadas na escola, construídas por professores, criadas e inventadas por estes sem planeamento central.

⁴ Refiro aqui mudança, na linha de autores como Correia (1989), Margarida Fernandes (2000) e Bolívar (2003) associando este conceito a uma evolução gradual, no sentido em que há alterações provocadas por agentes internos ou externos que se vão concretizando de forma progressiva. Distingo do conceito de inovação, sendo este utilizado, para “assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores” (Bolívar, 2003:50) o que poderá não suceder com as mudanças. Em proximidade situa-se a visão de Margarida Fernandes (2000) ao defender que “toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança mas nem toda a mudança introduz necessariamente inovação. A mudança pode, por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado” (cit. por Preciosa Fernandes, 2006: 208).

⁵ Entendendo, por organização, com base em Teixeira (2005), a existência de “várias pessoas que desenvolvem uma actividade em conjunto para melhor atingirem objectivos comuns” (idem:3).

marginalização e abandono nos 2º e 3º ciclos. Trata-se de um projecto de intervenção que abrange todos os alunos da escola, no sentido de evitar a estigmatização e a exclusão institucional de algumas crianças com mais dificuldades de aprendizagem⁶.

- ter integrado o primeiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP I) nos anos lectivos 1997/2002 e o TEIP II a partir de 2006/2007.

Um outro motivo que me levou a interessar por esta temática foi o facto de o discurso político actual e a opinião pública se revelarem cada vez mais críticos em relação à capacidade de os docentes autonomamente responderem aos desafios colocados às escolas, alguns deles relativos à diversidade das populações escolares e outros relacionados com aspectos como os que acima aludi.

A par das motivações já referidas, o facto de “a minha escola” ser entendida socialmente como um contexto problemático, constituiu também uma forte razão que me impulsionou para a realização deste estudo. Reconhecendo que as dinâmicas de trabalho docente e as relações profissionais instituídas num estabelecimento escolar formam as profissionalidades docentes, considerei pertinente compreender e caracterizar *o ethos da* “minha escola” e analisar de que forma determinadas características desse *ethos* poderão configurar as profissionalidades dos docentes que aí trabalham.

I.2 - Questões e objectivos da investigação

No quadro das intenções e motivações, por mim referidas anteriormente como tendo estado na origem deste estudo, organizei a investigação em torno da seguinte questão:

“Que relações existem entre o ethos de uma escola do 1º CEB e as profissionalidades dos seus/suas professores/as?”

Sendo esta a questão central configuradora do estudo ele apoia-se, contudo, num outro conjunto de questões, subsidiárias da primeira, e em objectivos que a seguir explicito no quadro n.º 1. Neste quadro apresento também as técnicas de recolha de informação utilizadas na investigação.

⁶ A implementação do projecto passou pela constituição de duas equipas: a Equipa Pedagógica da Manhã e a Equipa Pedagógica da Tarde, constituídas respectivamente pelos professores/as e alunos/as do turno da manhã e pelos professores/as e alunos/as do turno da tarde. Assim, o processo de ensino dos dois grupos de alunos/as é da responsabilidade de todos os/as docentes da respectiva equipa, podendo estes/as trabalhar com qualquer aluno já que o grande grupo se subdivide de acordo com os tipos de tarefas e objectivos curriculares a desenvolver, independentemente do seu nível etário e do número de matrículas, em função do seu plano de trabalho. Alguns/umas docentes assumiram de forma mais “especializada” determinadas áreas curriculares como a educação física ou as expressões. Os/as professores/as, quinzenalmente, em reunião de equipa identificam os pontos críticos e bloqueios de aprendizagem, planeando o trabalho a desenvolver, principalmente ao nível das estratégias e recursos a utilizar com os diferentes grupos.

Quadro n.º 1: Questões subsidiárias, objectivos da investigação e técnicas de recolha de informação

| Questões subsidiárias | Objectivos | Técnicas de recolha de informação |
|---|---|---|
| Que traços caracterizam o <i>ethos</i> da escola do 1º CEB, em estudo? | Analisar as relações interpessoais entre os professores da escola; Caracterizar as dinâmicas de liderança existentes na escola; Identificar o modelo de organização curricular em prática na escola; Analisar as relações entre a escola e a comunidade; Caracterizar a dinâmica geral da escola. | Entrevistas Observação participada Análise do Projecto-piloto implementado na escola. |
| Que traços caracterizam as profissionalidades dos professores que trabalham na escola do 1º CEB, em estudo? | Identificar modos de trabalho dos professores; Analisar as percepções dos professores da escola do 1º CEB, relativamente ao modo como exercem a sua profissionalidade; Conhecer a atitude dos docentes em relação à mudança educacional e à inovação curricular; Caracterizar as profissionalidades dos/as docentes da escola. | Entrevistas Observação participada |

Tendo esta investigação como foco o estudo das relações entre o *ethos de escola* e as *profissionalidades docentes*, o enquadramento teórico foi construído, fundamentalmente, sobre dois eixos teóricos: o *ethos* da organização escolar e as *profissionalidades docentes*. No entanto, os campos da inovação/mudança educacional e da organização curricular são abordados de uma forma transversal. A construção do trajecto teórico teve subjacente a intenção de “precisar os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles e, assim, desenhar a estrutura conceptual em que se vão fundar as proposições que se elaborarão em resposta à pergunta de partida” (Quivy e Campenhoudt, 1992:103).

I.3 - Contexto de investigação

O estudo decorreu, durante o ano lectivo 2007/2008, numa escola de 1º ciclo (EB1) que fica localizada num bairro social, no norte do Portugal, na periferia da cidade do Porto, na confluência dos concelhos do Porto e de Gondomar. Nesse ano lectivo, a EB1 tinha 16 turmas, com uma média de vinte alunos; o corpo docente era constituído pelos 16 professores/as titulares de turma, uma professora de ensino especial e uma bolsa de outros/as sete professores/as, que incluía a coordenadora de estabelecimento. Estes/as últimos/as professores/as foram integrados/as na escola no âmbito do desenvolvimento do já referido Projecto-piloto, implementado desde o ano lectivo 2006/2007. Assim, além dos/as titulares de turma, cada equipa pedagógica integrava mais três professoras. Estas docentes, segundo decisão da equipa pedagógica, podiam desenvolver um trabalho em parceria com os titulares de turma ou ser responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem de pequenos grupos de alunos/as, realizando tarefas específicas identificadas como necessárias para colmatar determinados pontos críticos de aprendizagem.

I.4 – O paradigma da investigação: cuidados e limites metodológicos.

Na linha das ideias referidas nos pontos anteriores, o estudo apresentado pretendeu captar o único, o singular e o subjectivo da “minha escola”, apostando essencialmente na recolha da “riqueza e [d]as nuances” (Lima, 2002:128) da vida profissional e colegial dos/as docentes.

Tendo por base que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo” (Denzin e Lincoln, 2006:17) e o investigador se preocupa com o estudo “(d)as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (*ibidem*) enquadro a minha investigação neste tipo de abordagem. Neste sentido, preocupei-me em recolher “informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permit[issem] interpretar” (Afonso, 2005:14) a realidade.

Assim, e tendo por referência Bogdan e Biklen (1994) revejo no meu estudo características de uma abordagem qualitativa, visto que:

- i) O investigador é o instrumento principal na recolha de dados, realizada em ambiente natural – o estudo incidiu sobre o *ethos* e as profissionalidades docentes da “minha escola” resultando a informação de uma recolha essencialmente nesse local específico;
- ii) a investigação é essencialmente descritiva/interpretativa - os dados recolhidos são em forma de palavras: transcrições de entrevistas, notas de terreno e o projecto-piloto da escola;
- iii) foi colocada a tónica no processo de investigação mais do que nos resultados obtidos;
- iv) os dados foram analisados de forma indutiva/dedutiva – à medida que recolhia informações apercebia-me de aspectos importantes e de possíveis novos percursos para a investigação e que fui incorporando;
- v) esteve sempre presente uma preocupação em contemplar a perspectiva dos participantes, valorizando o mundo e o sentido dos/as docentes – assim esta investigação apoiou-se muito no “ponto de vista dos/as docentes”, na análise das entrevistas e do que foi dito nas reuniões, tal como poderemos constatar no ponto 3 do IV capítulo.

Ao pretender estudar o que é particular, específico e único da “minha escola” recorri ao *estudo de caso*, tentando adoptar, uma perspectiva holística, dada a complexidade da

situação e não me “cingindo ao estabelecimento simplista de relações de causalidade linear” (Afonso, 2005:72).

No entender de Yin (1990) “o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenómeno actual dentro do seu contexto de vida real, onde as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (cit. in Revez, 2004). Nesta linha, optei pelo estudo de caso visto me interessar pelo caso individual da “minha escola” e pretender utilizar métodos diversificados de recolha de dados que me permitissem descrevê-la e compreendê-la.

Assim a minha finalidade, e na linha de Stake (1995), não foi representar o mundo mas sim representar o caso da “*minha escola*”. Por essa razão, os resultados obtidos não poderão projectar-se num quadro de generalizações, visto ser um estudo particular, de um caso singular cuja importância não está na sua generalização mas na sua singularidade.

Dado o meu envolvimento profissional e pessoal com o contexto da investigação, posicionei-me não só como investigadora *sobre e na escola*, mas também *da escola*, isto é, enquanto elemento pertencente a esta comunidade educativa, com todas as limitações e potencialidades que este duplo posicionamento abarca. No quadro dos objectivos enunciados no quadro n.º1, neste estudo pretendi questionar e interpretar algumas vivências, relações e acções do quotidiano escolar, procurando alcançar um novo significado sobre este contexto escolar específico e sobre as relações pessoais, institucionais e profissionais dos sujeitos que nela participam, os/as docentes. O facto do local de investigação ser a organização a que estou vinculada, profissional e afectivamente, há 8 anos poderia arrastar a ilusão de tudo ser transparente e de ter total conhecimento da realidade. Assim, fui obrigada a um constante esforço reflexivo para me distanciar do objecto de estudo de modo a evitar uma leitura da realidade apenas focada nas minhas próprias percepções, representações e vivências sociais.

Porém, reconheço também que o envolvimento, em alguns momentos, poderá ter constituído um limite da investigação na medida em que era vista pelos colegas não como professora/colega, mas como investigadora, o que poderá ter originado um enviesamento da informação. Tendo esta consciência, a minha posição foi sempre de implicação, não deixando de colocar “um olhar próprio” na investigação.

Uma implicação que, no entanto, tal como defende Berger (1992) não se refere a um comprometimento resultante do “desejo ou da vontade de produzir um determinado conhecimento ou de defender determinada legitimidade” (*idem*:23) mas, sim, uma implicação do “tipo institucional (onde e quando se faz a investigação, a partir de que perspectiva é desenvolvida) e, evidentemente numa implicação nas próprias metodologias

utilizadas”⁷(*ibidem*). Este facto exigiu que, ao longo do processo de recolha e tratamento de dados, e na sua análise e interpretação, mantivesse um grau de envolvimento suficientemente próximo com o objecto de estudo que permitisse a obtenção de resultados válidos e fidedignos.

Consciente que a opção por este tipo de abordagem suscita uma série de complicações referentes ao rigor da investigação, acredito que, apesar de ter abandonado, de certa forma, e na esteira de Woods (1999) alguns dos princípios racionalistas inerentes à investigação científica tradicional como a razão, a racionalidade intencional e a verdade última, a qualidade deste estudo foi assegurada pela compreensão da realidade e pelo conhecimento íntimo dos seus membros que resultou da participação a longo prazo na organização.

I.5 – A recolha dos dados

Foi praticada uma metodologia de investigação que utilizou como técnicas de recolha de dados pertinentes a observação participante, a análise documental e a entrevista. Sendo o discurso dos docentes uma representação da realidade, um discurso sobre a prática e não a própria prática, a entrevista não foi assumida como uma técnica exclusiva de recolha de informação. Desta forma, foram utilizadas outras duas técnicas de recolha para concretizar os objectivos enunciados e responder às questões que orientaram o estudo. Pretendeu-se, como referi, com este procedimento evitar uma dependência excessiva dos relatos particulares dos professores.

Em síntese, a estratégia metodológica consistiu em articular os relatos concedidos pelos/as entrevistados/as com a informação resultante das observações participadas e com os dados provenientes da análise do Projecto-piloto da Escola. Num esforço de objectivar este procedimento metodológico apresento no quadro n.º 2 os objectivos que estiveram na base da utilização de cada uma das técnicas de recolha de informação.

⁷ No entender de Berger (1992) uma das funções dos instrumentos de investigação é proteger o investigador do “transfert” e do “contra-transfert” que se estabelece entre o sujeito-observador e o sujeito-observado, constituindo-se também um “sistema de deformação da relação do investigador com o objecto educativo” (*idem*:33). Assim, a implicação não é “exterior à investigação mas um dos seus elementos constitutivos que deve ser trabalhado como tal” (*ibidem*) e não retira rigor à investigação. Note-se que o autor entende por “transfert”, a forma como o objecto de investigação o interpela, e como “contra-transfert” a forma como este reage através de rejeições, aceitações, satisfações ou angústias às interpelações.

Quadro n.º 2- Técnicas de recolha de informação e seus objectivos

| Técnicas de recolha de informação | Objectivos |
|--|--|
| Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a percepção dos entrevistados em relação ao impacto das dinâmicas de trabalho da escola nas práticas profissionais; - Identificar traços característicos das profissões docentes; - Conhecer as percepções dos professores relativamente ao <i>ethos</i> da escola 1º CEB; - Conhecer as percepções dos professores relativamente ao modo como exercem a sua profissão; - Identificar características da organização curricular e dos modos de trabalho pedagógico dos professores da escola de 1º CEB. |
| Observação directa (reuniões formais e momentos informais) | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as reuniões formais; - Identificar os momentos e os espaços mais significativos ao nível da planificação, do trabalho e da organização da escola; - Verificar se há participação e partilha de todos os elementos da escola; - Analisar o processo de tomada de decisões; - Identificar a importância da discussão e do debate nas reuniões; - Identificar algumas características das profissões docentes. |
| Análise do Projecto Curricular de Escola | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar dinâmicas de trabalho propostas; - Identificar características do modelo de organização curricular da escola. - Analisar o modelo curricular em prática na escola |

I.5.1 – Entrevistas

Foram realizadas doze entrevistas a docentes da escola, organizadas segundo um guião construído com base nas questões e objectivos da investigação. Optei, assim, pela entrevista semi-estruturada ou semidirectiva (Quivy e Campenhoudt, 1992) no sentido em que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”(idem:192).

As entrevistas foram estruturadas em torno de três grandes dimensões: *Profissões Docentes; Ethos da escola e Efeitos de projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores*. No quadro n.º 3, explico a relação entre essas dimensões e os objectivos que lhe estão subjacentes, bem como dou conta de elementos configuradores de um formulário de questões para a realização da entrevista.

Quadro n.º 3: Guião organizador da entrevista

| Dimensões | Objectivos específicos | Elementos para um formulário de questões |
|------------------------|--|---|
| <i>Ethos da escola</i> | <p>Conhecer a organização da escola: ao nível do desenvolvimento curricular e dos modos de trabalho pedagógico dos/as professores/as;</p> <p>Identificar as percepções dos professores relativamente à cultura profissional da escola;</p> <p>Analisar o valor atribuído pelos docentes ao trabalho em equipa e às parcerias;</p> <p>Identificar dinâmicas de relação da escola com a comunidade educativa envolvente;</p> <p>Identificar dinâmicas no interior da escola que envolvam trabalho em equipa;</p> <p>Caracterizar o tipo de lideranças(s) existentes na escola.</p> | <p>Questionar sobre a existência ou não de uma identidade de escola própria, solicitando que explique a sua posição;</p> <p>Solicitar 2 palavras que associe à Escola;</p> <p>Pedir para aprofundar/explicar as palavras mencionadas;</p> <p>Pedir que caracterize as dinâmicas da escola;</p> <p>Permitir que se pronuncie sobre o modo como a escola se organiza ao nível do currículo;</p> <p>Pedir que indique o que aprecia mais e menos na escola;</p> <p>Solicitar que identifique pontos positivos e negativos do trabalho em equipa e em parceria;</p> <p>Pedir que se pronuncie sobre a importância dos órgãos de gestão na construção e manutenção dessas dinâmicas;</p> <p>Solicitar que identifique sujeitos/actores/professores/as que sejam, ou tenham sido, determinantes na criação e desenvolvimento das dinâmicas da escola.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| Profissionalidade dos Docentes | <p>Identificar traços característicos das profissões docentes;</p> <p>Conhecer características das práticas docentes dentro/fora da sala;</p> <p>Compreender o sentimento dos/as professores/as em relação à sua profissão (desvalorização ou eficácia);</p> <p>Conhecer as percepções dos professores relativamente ao modo como exercem a profissão.</p> | <p>Pedir para descrever um dia normal de trabalho;</p> <p>Pedir que descreva um dia mais difícil/leve da actividade docente;</p> <p>Solicitar que conte algumas situações de ensino que tenham sido bem sucedidas;</p> <p>Procurar saber se considera que a escola possui os recursos didácticos e as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico que gostaria de fazer;</p> <p>Pedir que se pronuncie quanto à missão da escola.</p> <p>Solicitar que indique o que lhe provoca satisfação e insatisfação no exercício da sua profissão;</p> <p>Procurar saber a importância que atribuiu ao trabalho com os alunos e com os pais;</p> <p>Solicitar que indique alguns aspectos onde gostaria de ver melhorado o seu trabalho.</p> |
| Efeitos de projectos desenvolvidos em equipa no <i>ethos</i> da escola no trabalho dos professores | <p>Identificar efeitos que o trabalho em equipa provoca nas práticas quotidianas;</p> <p>Conhecer as percepções dos professores relativamente ao impacto do modo de trabalho da escola na sua profissão docente.</p> | <p>Pedir que nomeie efeitos que a reflexão conjunta tem na organização do trabalho pedagógico-curricular e na dinâmica geral da escola;</p> <p>Pedir que identifique mudanças (positivas ou negativas) que tenha sentido no seu trabalho docente, quer ao nível dos processos de ensino/aprendizagem, quer do trabalho conjunto com os pais;</p> <p>Solicitar que se pronuncie sobre espaços /momentos que tenham contribuído para o desenvolvimento profissional;</p> <p>Solicitar que indique mais valores que os projectos pilotos, em desenvolvimento na escola, trazem para o trabalho docente.</p> |

De acordo com os dados deste quadro, as questões em torno das quais se realizaram as entrevistas focalizaram-se em aspectos relativos à *imagem da escola*, às *dinâmicas e relações de trabalho* e aos *efeitos dos projectos nas práticas docentes* (profissões docentes). Desta forma, a partir dos discursos de um grupo de professores/as obtivemos uma visão da escola, dos modos de organização do trabalho docente e das práticas curriculares, elementos que são essenciais na construção de um pensamento sobre o *ethos* da escola e sobre as profissões docentes, dimensões centrais do estudo. Neste procedimento metodológico partilhamos o pensamento de Stöer e Araújo (2000) de que “cada conceptualização [de escola] constitui-se numa filosofia educativa que, por sua vez, veicula uma concretização do princípio de igualdade de oportunidades, em termos das práticas educativas” (*idem*:139). Foi, pois, no quadro deste entendimento que situei a intenção de desocultar as conceptualizações de escola presentes nos discursos dos/as professores/as no sentido de compreender como vêem a organização escolar e a sua missão de docente, inferindo também sobre características do seu trabalho docente.

O facto de o guião (Anexo 1) ser constituído por um formulário de perguntas sem ordenação prévia e/ou rígida foi útil principalmente por proporcionar as condições de abertura necessárias a um diálogo e, simultaneamente não permitir que me afastasse dos pontos chave sobre os quais ambicionava obter informação. Desta forma, pretendia que o/a entrevistado/a, pudesse “falar abertamente, com as palavras que deseja[sse] e na ordem que lhe conviesse” (Quivy e Campenhoudt, 1992:192).

Este instrumento possibilitou, assim, a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e ao contexto profissional, permitindo que exprimissem “os seus sistemas de valores, as suas referências(...) as suas interpretações (...) as leituras que fazem das próprias experiências” (*idem*:193), sendo recolhidos elementos “(...) respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (*idem*:194). Neste sentido, a minha abordagem foi atravessada pelos significados que os próprios actores dão às situações.

A relação já existente com as/os entrevistados/as facilitou a abertura e o diálogo e o desenrolar da entrevista. Porém, como já aludi, esse factor poderá também ter sido limitador na medida em que os/as entrevistados/as poderão ter assumido uma “postura politicamente correcta” e ter respondido de acordo com o que consideraram ser as expectativas e interesses da investigadora.

A escolha dos/as entrevistados/as não ambicionou ser uma amostra com expressão estatística, mas sim conseguir ter acesso a discursos heterogéneos e representativos do grupo de docentes do contexto em estudo. Neste sentido, os/as entrevistados/as foram seleccionados/as tendo em conta o critério de abrangência dos diversos anos de experiência na escola e de representação das duas equipas pedagógicas (a equipa da manhã e a equipa da tarde). Esta opção teve a intenção de obter informações que permitissem inferir sobre o grau de influência do *ethos* da escola nas percepções dos professores/as, ouvindo professores/as com mais tempo de experiência profissional na escola e cujas representações sobre a escola e o seu trabalho estivessem já “cunhadas” por determinados *traços* definidores de um *ethos* da escola, e outros/as professores/as com menos tempo de permanência na escola e que, à partida, não estivessem tão “influenciados” por esses *traços*. Interessava-me, assim, a partir destes critérios: *docente com mais tempo e docente com menos tempo de serviço*, analisar o sentido de *colegialidade* (Hargreaves, 1998) existente no trabalho destes/as professores/as situados em diferentes estádios do ciclo da carreira profissional⁸.

I.5.2 – A observação participada

Tal como foi referido anteriormente a entrevista não foi utilizada como estratégia dominante de recolha de dados, sendo as informações discursivas complementadas com o registo das observações directas⁹. Assim, os discursos foram analisados, combinando com a informação recolhida nas reuniões, o que permitiu evitar “uma dependência excessiva relativamente aos relatos particulares de uns poucos professores” (Lima, 2002:168).

⁸ O trabalho elaborado por Huberman (1995) sugere uma sequência “normativa” no ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, apesar de não aceitar um modelo linear e monolítico refere 5 tendências centrais na carreira: a .entrada na carreira, a estabilização, a diversificação/questionamento, a serenidade/conservadorismo e o desinvestimento.

⁹ Entendo por observação directa, na linha dos autores referidos Quivy e Campenhoudt (1992), a observação “em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informação, sem se dirigir aos sujeitos interessados”(idem:164).

A observação participada revelou-se a técnica adequada na recolha do “não verbal e daquilo que ele revela: as condutas instituídas e os códigos de comportamento (...), os traços culturais” (Quivy e Campenhoudt, 1992:198). Assim, os registos incidiram sobre os dados considerados pertinentes tendo por base os objectivos apontados no quadro n.º 2: o tipo de trabalho docente que era realizado mas também as próprias relações entre os/as professores/as, ou seja, contemplou o modo como era organizado o trabalho mas também a forma como se processava a interdependência entre os/as profissionais.

Pretendi ir mais além da análise das narrativas dos/as docentes sobre a qualidade e o tipo de relações que estabelecem ou do trabalho que desenvolvem, tentando com o registo das observações desocultar as formas como os/as profissionais docentes se relacionam com a comunidade, a escola, os/as colegas, os/as alunos/as e o currículo nos momentos formais e informais.

Esta recolha de informação apresenta características de uma observação participante com um olhar etnográfico, no sentido em que atenção se prendeu com o que me era familiar e banal, ao participar na prática quotidiana do grupo, tentando conhecer um lugar e o conjunto de relações que se estabelecem. Neste sentido, esta observação assentou na “cumplicidade de um olhar que procura compreender o referente de outros” com o duplo esforço de não “colonizar aqueles últimos, nem perder de vista os nossos próprios referentes” (Silva, 2008:88). Como aludi já, foi uma tarefa árdua e moralmente conflituosa manter esta atitude crítica, dado o meu envolvimento afectivo e moral com os sujeitos observados. Sempre senti que, apesar de terem consciência da minha postura de investigadora: “*Lá anda ela com o caderninho da tese...*”, ou “*Cuidado com o que dizem que ela está a escrever!*”; agiam e conversavam com naturalidade, olhando-me fundamentalmente como uma docente “da casa” defensora dos/as seus/suas profissionais e do seu trabalho: “*Não apontes isto que eu disse, sabes como sou...*” ou “*Vê lá o que escreves aí! Pode ser mal interpretado! Sabes muito bem o que eu queria dizer*”. Neste sentido, as decisões sobre a relevância da informação exigiram sempre a realização de um constante questionamento, ainda que tenha consciência de que o meu sentimento de pertença ao grupo atravessou toda a estadia no terreno e influenciou o modo como estive e desenvolvi o trabalho.

Dada a complexidade e a riqueza dos processos observados, não utilizei uma grelha de observação directa formal e as notas de terreno constituíram o material empírico principal, a ser posteriormente analisado. Assim, na linha de ideias de Cozby (1989) realizei uma observação não-estruturada, que exige que “o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...” (cit. in Afonso, 2005:92) não utilizando fichas ou grelhas de

observação previamente planificadas. Desta forma, os produtos resultantes da observação consistiram em narrativas escritas nos vários momentos de observação em diferentes registos: mais descritivos ou esquemáticos, mais emotivos ou mais factuais.

I.5.3 - Análise documental

A entrevista e a observação directa participada foram acompanhadas, na recolha de informação, pela análise documental do Projecto-piloto implementado na escola. Este projecto, apresentou-se como importante e precioso ao nível da recolha de dados visto não ter sido produzido durante o processo de investigação, o que acarreta vantagens pelo facto de não constranger a investigadora na sua análise.

Neste processo, parti do entender de Molina (1993) de que a análise documental consiste “num processo cognitivo de omissão controlado onde se podem distinguir três momentos fundamentais: compreensão, interpretação e síntese”(idem:81). Ao recorrer à análise documental apresentei de forma sintética os dados que considerei mais relevantes, tendo por base os objectivos e as questões da pesquisa. Pretendi assim, “dar forma conveniente e representar de outro modo [a] informação por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2006:40) possibilitando “o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (*ibidem*).

I.6 - Técnica de tratamento da informação

Situando-se este trabalho numa linha de investigação de orientação qualitativa, a análise de conteúdo foi a técnica escolhida para tratamento da informação, tendo por base os objectivos do trabalho e as questões colocadas, assim como os dados pertinentes obtidos.

I.6.1 – Análise de Conteúdo

Bardin (2006) define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (*idem*: 37). Trata-se, assim, de uma tarefa de interpretação e de desconstrução do texto e de recriação de um novo texto. Dito de outro modo, “da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização–atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (Vala, 1986: 104). Assim, os dados são dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos e colocados num

novo contexto, construído com base nos objectivos e questões da pesquisa, procedendo de seguida a um conjunto de inferências com recurso ao sistema de conceitos analíticos.

Quivy e Campenhoudt (1992), na mesma linha de ideias, referem que esta técnica tem como “informação de base a presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do discurso estão articulados uns com os outros”(idem: 227).

A análise de conteúdo qualitativa é um processo científico que exige rigor e um constante processo de tentativa e erro, sendo realizada após ter todo o *corpus* da pesquisa (constituído pelo conteúdo das entrevistas e das notas de terreno e pelo Projecto-piloto implementado pela escola), de forma a identificar com mais facilidade e adequação as unidades de categorização.

Neste sentido, foi tida em conta a totalidade do “*corpus*”, “passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (Bardin, 2006:32). A unidade de registo utilizada foi assim a unidade de sentido ou a “unidade de informação” (Vala, 1986:114) ancorando-se a identificação dessas unidades temáticas na informação facultada em cada segmento de texto.

Recorri à análise de frequência pela quantificação simples, inventariando os temas maiores, assim como ao estudo avaliativo de determinados aspectos: as características e atributos que lhe são associados. Neste trabalho de análise e de interpretação o critério de exclusividade não foi atingido, já que uma mesma unidade de registo pôde ser interpretada de acordo com diferentes dimensões, dada a complexidade dos fenómenos.¹⁰

¹⁰ O percurso seguido nesta análise de conteúdo será explicitado, no ponto 2 do capítulo IV.

CAPÍTULO II

Ethos de escola e elementos que o edificam

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste capítulo começo pela discussão dos conceitos de *cultura escolar*, *cultura organizacional* de escola e *ethos de escola* (II.1). Partindo desta clarificação de conceitos, o ponto seguinte foca a escola enquanto organização debatendo o sentido de **escola como organização burocrática versus humana, comunicativa e afectiva** (II.2).

Tendo como pano de fundo esta abordagem, são apresentados no ponto (II.3) os principais aspectos, por mim considerados, na configuração do *ethos* de uma escola: **o currículo e modelos de organização curricular**, as **culturas profissionais** e a **liderança**. Desta forma, o restante capítulo organiza-se em torno destes três aspectos apresentando os modelos de organização curricular, assim como os tipos de relações colegiais que caracterizam os quotidianos escolares e a sua repercussão no *ethos* de escola. Clarificado também o sentido de lideranças adoptado no estudo, construo uma argumentação em torno das possibilidades de uma liderança democrática, procurando relacionar a questão das lideranças com um sentido de *ethos* democrático e com a mudança educacional.

II. 1 - Cultura escolar, cultura de escola/cultura organizacional de escola e ethos de escola: proximidades e limites.

As expressões cultura escolar, cultura de escola, cultura organizacional de escola e ethos de escola são muitas vezes utilizadas nos discursos educacionais como se de sinónimos se tratassem, o que justifica o trabalho de clarificação conceptual que realizo no primeiro ponto do capítulo II. Neste procedimento apoio-me na perspectiva de Lima (2002) para quem o conceito de cultura só pode ganhar sentido analítico se abordado num contexto local específico, vivido quotidianamente por um grupo de indivíduos que partilha significados e negocia consensos de modo predominantemente interactivo; quando existe um sentimento de pertença comum a que os indivíduos se referenciam para identificar fronteiras de interior/exterior (nós/outros). Assim, a cultura, só poderá ter um valor heurístico se houver um contexto local de vivências e actividades comuns a um grupo que possibilitem a sua unidade ao nível simbólico, isto é, na “percepção social que o grupo tem de si e dá de si próprio aos outros, através de um trabalho social de igualitarização interna (no agir e no pensar)”(idem:3). Neste sentido, são desvalorizadas simbolicamente as heterogeneidades sociais e ideológicas dos diferentes indivíduos e os elementos do grupo sentem-se parte do “nós” da unidade simbólica. Esta perspectiva de análise justifica-se pelo facto de este estudo ter por referência um determinado contexto, que possibilita a construção dessa unidade simbólica: uma escola do 1º ciclo do ensino básico.

II.1.1 - Cultura escolar

Consciente, tal como Leite (2000), da ambivalência e complexidade que a discussão do termo cultura escolar abrange posicionei-me na perspectiva de Torres (2006) quando associa à *cultura escolar* o conjunto de orientações culturais e simbólicas identificadas ao longo da história da organização escolar. Segundo esta autora, apesar das mudanças operadas nos contextos políticos e ideológicos que enquadram o funcionamento normativo da organização escolar, e das constantes alterações da população escolar é possível encontrar um conjunto de orientações “mais ou menos estabilizadas e constantes” (*idem:180*), caracterizadoras da cultura escolar. Neste sentido, as organizações são convergentes e reprodutivas da ordem prescrita e fiéis às estruturas e regras formais, estabelecendo-se uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de acção concretos. Para esta autora:

“Esta relação de isomorfismo entre a estrutura formal ou oficial e as dimensões simbólicas que incorporam e a estrutura informal reproduzida nas escolas concretas, sustenta a ideia de uma cultura escolar institucionalmente imposta e localmente reproduzida nas periferias escolares” (*idem:186*).

Estas dimensões simbólicas historicamente institucionalizadas nas organizações escolares e comuns, generalizáveis e observáveis na regulação do funcionamento das diferentes escolas, no entender de Torres (2006), sedimentam e conformam os rituais, os valores, as crenças e a ideologia presentes nas diferentes organizações escolares. Isto é, consolidam a cultura escolar.

II.1.2 - Cultura de escola/ Cultura organizacional de escola

A expressão *cultura de escola* é utilizada por alguns autores num sentido distinto do de *cultura escolar*, realçando as dimensões culturais específicas de cada escola, sendo por isso também associada à ideia de *cultura organizacional* de escola.

Fullan e Hargreaves (2000) definem *cultura de escola* como “o modo como fazemos as coisas e nos relacionamos com as outras pessoas ao nosso redor” (*idem*:81) numa determinada escola. Esta visão perspectiva, assim, a especificidade de uma organização em termos de conhecimento, valores, crenças, concepções e fundamentalmente comportamentos. Trata-se de um entendimento muito próximo do que é expresso por Bolívar (1999) que descreve *cultura de escola* como “os modos de trabalho habituais e estabelecidos” (*idem*:159) e como “os valores e significados partilhados no modo de trabalhar” (*idem*:171).

Nesta mesma linha de pensamento, Day (2001) considera que a *cultura de uma escola*” tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola” (*idem*:127).

Os autores referidos associam, assim, a *cultura de escola* à especificidade da acção humana num contexto organizacional concreto, numa visão muito próxima da de Torres (2006) quando utiliza o termo *cultura organizacional* como o “processo de síntese operada entre estrutura e a agência” (*idem*:150). Esta autora defende que as regras formais consubstanciadas na ordem estrutural são recriadas “a partir da interacção humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida” (*idem*:187) realizando-se, assim, uma apropriação da cultura escolar a partir do desenvolvimento das lógicas de acção plurais.¹¹

A autora, explica que, nas escolas, se desenvolve uma “diversidade de lógicas de apropriação das orientações normativas, jurídicas e simbólicas”(*idem*:157) accionadas pelos diversos actores. São essas lógicas que nos fazem compreender a consequente assimilação, construção e reconstrução da cultura escolar. Como sustenta a autora: “As interacções sociais quotidianamente estabelecidas entre os actores (...) tornam-se igualmente no tempo e no espaço organizacional, contextos propícios à criação e recriação de novas simbologias, à produção genuína de novos significados e representações sociais, à negociação de estratégias de poder e de liderança” (*ibidem*).

¹¹ Na opinião da Torres (2006), a acção humana, dadas as suas margens relativas de autonomia, pode pôr em prática de forma criativa diversas lógicas de acção, desenvolvendo-se na organização um processo “ora de reprodução ora de criação autónoma de sentidos, de lógicas e de estratégias de acção”(*idem*:187). Deparamo-nos assim com um duplo fenómeno: a disposição para a reprodução cultural, ao nível das “dimensões simbólicas da estrutura” (*ibidem*) mas também a possibilidade de acção visto que a partir das propriedades e dos constrangimentos impostos pela estrutura, podem criar-se diversas lógicas e estratégias de actuação de sentidos distintos.

A análise feita pela autora ao conceito de *cultura organizacional*¹² está intrinsecamente relacionada com o conceito de *cultura de escola*. Em sua perspectiva, esta “não constituiu um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores de que a estrutura também faz parte” (*idem*:143). Isto é, a *cultura organizacional* não reflecte somente a estrutura e as orientações políticas, mas também os processos interactivos desenvolvidos no interior desses limites estruturalmente determinados, assim como as dinâmicas sociais e culturais exteriores à escola¹³. Sublinha mesmo que “o centro nevrálgico do processo da construção da cultura organizacional da escola são os comportamentos e os valores dos actores escolares nas suas interacções quotidianas” (*idem*:158). A visão de *cultura organizacional* defendida por Torres (2006) aproxima-se do sentido de *cultura de escola* de Bolívar (1999), Day (2001), Fullan e Hargreaves (2000) atrás explicitado.

É no quadro desta aproximação de sentidos entre estes dois conceitos que, neste trabalho, utilizo o termo *cultura de escola* no mesmo sentido de *cultura organizacional* de escola. Isto é, ao utilizar um ou outro conceito estou a querer significar o “conjunto de valores, representações e normas” específicos a cada escola, mas também os “modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (Torres, 2006:20).

II. 1. 3 – *Ethos* de escola

De acordo com a argumentação desenvolvida nos pontos anteriores, a escola, apesar de não ser uma organização isolada, é dotada de características culturais próprias – uma *cultura organizacional* e/ou uma *cultura de escola* específica. A par desta abordagem conceptual surge também o termo *ethos de escola*, associado à sua identidade.

Designo por *ethos de escola*, na esteira de Stöer e Araújo (2000), a “afirmação de uma identidade, de «diferencia específica»” (*idem*:67), realçando desta forma a “particularidade cultural e educacional de uma escola” (*ibidem*). Assim, e de acordo com estes autores, o *ethos* representa as características específicas de uma escola e a identidade particular que a distingue das outras. Torres (2006), na mesma linha, define *ethos* como a sedimentação no tempo das manifestações culturais específicas de uma determinada escola e que conferem uma identidade cultural distinta e específica à organização.

¹² Torres (2006), identifica como componentes desta *cultura organizacional*: i) os modos de relação informal; ii) as bases conceptuais e pressupostos invisíveis – valores, crenças e ideologias; iii) as manifestações verbais e conceptuais – linguagem e metáforas; iv) as manifestações visuais e simbólicas – logótipos e uniformes e v) as manifestações comportamentais – rituais e cerimónias.

¹³ Ainda segundo esta autora, a especificidade cultural e simbólica de uma organização escolar que resulta dos processos de construção interna e do processo interactivo e dinâmico estabelecido entre o dentro e fora da escola pode fluir de normas, significados e representações sociais compartilhadas pelos processos de socialização ou fluir da sociedade na forma de “cultura interiorizada” (*idem*:143).

Bolívar (1999) e Day (2001) fazem referência ao *ethos de escola* numa forte relação com os conceitos *de cultura de escola*, uma cultura própria e um ambiente escolar específico. Carvalho, (1997) por seu lado, refere que há um “conjunto coerente de ideias, crenças e atitudes face ao trabalho escolar” (*idem*:455) presentes em cada escola, que identifica também como o *ethos* da escola. Enfatiza deste modo os processos sociais que, no interior das escolas, “criam e mantêm esquemas interpretativos comuns aos seus intervenientes, que criam e recriam os sentidos das práticas, das relações entre os actores escolares e entre estes e contexto externo das escolas” (*ibidem*). Nesta perspectiva, cada contexto escolar específico fornece às situações e acontecimentos pedagógicos determinados sentidos e permite “gerar crenças ou consciências de grupo, marcando o que é aceitável fazer e o como fazemos aqui.” (*ibidem*).

Na óptica de autores como Torres (2006), Bolívar (1999) e Day (2001) *ethos de escola* expressa uma identidade criada de forma dinâmica e ao longo do tempo que envolve a estrutura organizacional, “o material humano” da organização e também o contexto social mais global que penetra na escola por intermédio dos alunos e da restante comunidade educativa. Esta é uma visão que se aproxima do conceito sustentado por Stöer e Araújo (2000), para quem *ethos de escola* tem “mais a ver com um espaço de negociação através da cultura e menos a ver com uma determinação por classe social” (*idem*:68). Neste trabalho, posiciono-me de acordo com estes autores e com todos os que defendem que o *ethos* da escola é mais do que o conjunto das identidades dos seus profissionais, das características das suas estruturas organizacionais ou o resultado do seu contexto comunitário.¹⁴ Em síntese, considero que o *ethos* de uma organização escolar é o confluir de todas estas dimensões.

II. 2 - Escola enquanto organização

A abordagem ao ethos da escola e à sua cultura organizacional implica uma focagem na escola como uma organização ou unidade social. Consciente da problemática associada a esta concepção, já que a definição pode assumir conotações distintas em função dos pressupostos teóricos subjacentes às teorias organizacionais que lhe dão corpo, optei por uma definição simples, na esteira de Teixeira (2005) que a define organização como “várias pessoas que desenvolvem uma actividade em conjunto para melhor atingirem objectivos comuns”(idem:3). Apesar de partilhar do ponto de vista de Costa (1996), que defende a inexistência de um único modelo para compreender os contextos organizacionais escolares, visto ser o conhecimento dos diversos pressupostos e posicionamentos teóricos que proporciona uma visão holística da escola; centrar-me-ei, nas imagens organizacionais¹⁵ da escola como arena política, como burocracia e como cultura. Ou seja, a compreensão do fenómeno organizacional, ethos de escola, com base em

¹⁴ Todos/as os/as professores/as entrevistados/as realçarem a especificidade da escola em estudo, fazendo referência a uma identidade particular que a permite distinguir das outras. Relacionam essa especificidade com as características do corpo docente, com o modo como a escola desenvolve o trabalho curricular ou com o facto da comunidade envolvente ser problemática. Somente uma entrevistada a associa à liderança.

¹⁵ Na sua obra “Imagens organizacionais da escola” Adelino Costa (1996) propõe seis modos distintos de visualizar a escola do ponto de vista da análise organizacional: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como anarquia, escola como arena política e escola como cultura. Na mesma linha de justificação deste autor, tenho consciência que estamos perante uma diversidade de propostas de sistematização: Ellström (1984), Bolman e Deal (1991), Husén e Postlethwaite (1985) Sergioanni (1986), Bush (1986) Borrel (1989), England (1989) Burrell e Morgan (1987) Morgan (1986), no entanto optei pela utilização desta terminologia metafórica na denominação das imagens organizacionais da escola visto facilitar a compreensão da realidade organizacional.

autores como Bolívar (1999), Stöer e Araújo (2000), Day (2001), e Torres (2006), *leva-me a privilegiar a perspectiva cultural*¹⁶ e *burocrática*¹⁷ da escola mas também o modelo político¹⁸ que valoriza os processos interactivos e a agência humana. Assim, é fundamentalmente com base nestas perspectivas que conceptualizo a realidade organizacional da escola.

II. 2. 1 – A escola como organização burocrática versus humana, comunicativa e afectiva

Em consonância com diversas pesquisas na área da sociologia e organização do trabalho aderi a uma concepção de escola como organização onde as pessoas e a agência humana são centrais. Tardif e Lessard (2005) sublinham mesmo que as pessoas são “o material básico dessas organizações, seja no plano do pessoal, das tecnologias utilizadas ou nos produtos resultantes dos serviços prestados pelo pessoal” (*idem*:103). No entanto, consideram que a organização escolar mantém uma dimensão instrumental e burocrática, oscilando a sua dinâmica entre uma estrutura organizada codificada e a flexibilidade inerente à predominância dos elementos humanos.

Assim, no entender dos autores referidos estas características marcam as profissões docentes, uma vez que, em sua perspectiva, o/a professor/a é “um profissional autónomo, que assume uma posição de «executante autónomo»” (*idem*:108) mas também um agente da organização escolar, integrado/a num quadro burocrático do trabalho. Deste modo, colocam a ênfase na agência dos/as professores/as, mas advertem para o facto de que a escola representa “uma organização de trabalho estruturado por tensões centrais entre os «materiais humanos» na base do processo do trabalho e os componentes instrumentais ou burocráticos que interferem necessariamente na gestão e no controle do trabalho escolar” (*idem*:107).

Ferreira (2007) coloca também o enfoque no “material humano” da organização, perspectivando a escola como uma organização comunicativa¹⁹ constituída por pessoas com interesses distintos²⁰, vontades e quereres. Neste entendimento reconhece que a escola como organização não se caracteriza pela uniformidade de objectivos e pontos de vista mas, antes,

¹⁶ Esta perspectiva cultural das organizações escolares, no entender de Costa (1996) é sintetizada nos seguintes aspectos que se reflectem no meu estudo: i) a especificidade de cada escola, ii) a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura e traduz-se em manifestações simbólicas: valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias iii) a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do tipo de cultura, iv) em termos de investigação enquadra-se numa metodologia qualitativa cujo objecto de estudo incide maioritariamente no interior da cultura escolar, nas dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas e v) valoriza a tarefa da gestão do simbólico por parte do gestor mais do que ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão (*idem*:109).

¹⁷ Adelino Costa (1996) aponta como indicadores de uma escola burocrática: i) a ausência de autonomia das escolas e a centralização das decisões que proporcionam o desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas, ii) a regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho, iii) a previsibilidade do funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização, iv) o modelo piramidal, v) a obsessão pelos documentos escritos, vi) a actuação rotineira, vii) a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas e viii) a pedagogia uniforme e a concepção burocrática da função docente. (*idem*:39) Alguns destes indicadores são referidos, ao longo da dissertação como estando presentes na organização escolar.

¹⁸ O autor traça algumas características associadas a este modelo político que atravessam também a visão de escola presente nesta dissertação i) valorização do indivíduo e dos interesses pessoais, profissionais e políticos e da procura da sua realização através das organizações, procurando associar-se em coligações para atingirem esses objectivos, ii) existência de conflitos que resultam no momento de decisão da diversidade de interesses, sendo assim o processo de tomada de decisões como o lugar das manifestações micropolíticas, iii) o lugar central do poder e iv) as decisões como resultantes de “complexos processo de negociação e compromisso” (*idem*:73)

¹⁹ Do ponto de vista de Ferreira (2007), com base em Pagés (1976), a “organização comunicativa” é aquela que apresenta, entre os seus membros, uma cultura forte e cooperativa assente na partilha de tradições, crenças e valores, a par da flexibilidade e da inovação, para lidar com a incerteza, a ambiguidade e o imprevisto permanente.

²⁰ Na esteira desta autora associo a “interesses distintos” o conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações que levam umas pessoas a agir de determinada forma e outras de outra bem distinta.

pressupõe a existência de espaços para a divergência de ideologias e de interesses distintos. Assim, a diversidade de interesses inerentes traduzir-se-á nos momentos de decisão em situações de conflito que pautam o trabalho desenvolvido com os pares.

Na opinião da autora, é a acção da agência humana, através das relações que vai criando, que proporciona o desenvolvimento de alguns pressupostos comuns, apontando um caminho comum para a organização. Assim, os diferentes sujeitos em acção, independentemente dos interesses distintos e do olhar diferente que têm sobre as práticas educativas, estabelecem processos relacionais e comunicacionais: de liderança, de afecto, de poder, e constróem um sentido conjunto e comum. Desta forma, são as interacções humanas que alteram e modificam os comportamentos, os interesses e as ideologias ao longo do percurso da organização, em nome de um projecto comum.²¹ É, pois, através desta “interacção e da relação, que os actores desenvolvem processos comunicacionais que produzem sentido nas organizações” (*idem*:221). A comunicação terá neste sentido, um papel preponderante na edificação desse projecto comum ao permitir a presença das diferentes vozes, racionalidades, opiniões e sentidos.

Lopes (2007), ainda a este propósito e focando-se no 1º ciclo do ensino básico, sublinha que é necessário apostar na componente comunicacional da organização: “O centro da mudança no 1º ciclo está na transformação do sistema comunicacional subjacente, permitindo a descoberta da organização educativa como fonte de qualidade e mudança efectiva das práticas” (*idem*:186). Estevão (2006), numa linha de pensamento próxima, sublinha a importância de um “calor comunitário” na escola, que respeite e reconheça os empenhamentos individuais, de forma a vigorar um empenho no local de trabalho. Apela assim à dimensão afectiva e à escola como comunidade afectiva.

Em síntese, na perspectiva que aqui tenho vindo a defender, a escola é fundamentalmente uma organização de pessoas que em acção e interacção criam, dinamizam e constróem um sentido comum e uma identidade própria e específica. Contudo, considero que este sentido de escola como organização comunicativa é de difícil concretização, sobretudo se tivermos em conta o actual modelo de organização das escolas por agrupamentos verticais e as condições burocráticas que enquadram os processos de gestão pedagógico-curriculares. Nesta minha posição sinto-me apoiada por Fullan e Hargreaves (2000), quando defendem que o envolvimento e a mobilização dos diferentes actores escolares numa acção autónoma ao serviço da comunidade educativa, exigem a existência de um contexto de interacção propício: um ambiente de bem-estar, confiança, comunicação fluida e intensa nas

²¹ Nesta linha de pensamento, a acção política em torno das dinâmicas de conflito e de cooperação torna-se mais importante do que as estruturas escolares facilitadoras ou inibidoras de desenvolvimento e mudança. Assim, olhar a escola e o seu *ethos*, obriga-me a atender ao domínio micropolítico e às acções de poder e influência presentes (as lideranças) que abordo no ponto 3.3 deste capítulo.

relações interpessoais. Nesta linha, e na esteira dos mesmos autores, considero que é essencial trabalhar neste âmbito a motivação e a mobilização dos docentes, não esquecendo que estes são “o elemento chave da mudança” (*idem*:30). Nesta mesma direcção se situa o ponto de vista de Bolívar (2007) quando alerta para a importância de se redesenharem as escolas como organizações e valorizar a dimensão pessoal ou individual do docente visto que “o que sentem e pensam e sabem fazer os professores vai determinar, em último caso, o rumo da inovação”(*idem*:43).

II.2.2– A escola como organização autónoma *versus* curricularmente inteligente

No entender dos autores referidos no ponto anterior, o qual partilho, a escola é descrita essencialmente como um espaço relacional, afectivo e comunicativo que existe pelas interacções, sentimentos e acções das pessoas envolvidas. Nesta linha de pensamento que valoriza a agência humana, não podemos deixar de contemplar uma outra variável, a autonomia, que é determinante nas formas e lógicas de organização escolar, sendo por isso, no contexto deste estudo também essencial a sua clarificação conceptual.

Assim, Barroso (1996) realça que a autonomia é “o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa²²” (*idem*:20). Fernandes, S.²³ (2005), numa visão próxima, refere que a autonomia pressupõe a capacidade de desenvolver “acções políticas, processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (*idem*:59). Nesta lógica, a autonomia da organização dependerá fundamentalmente da acção da equipa de pessoas que trabalha na escola e, é nesta (in)capacidade que se vai distinguir, no quadro do entendimento que lhe é conferido por Barroso (1996) constituindo-se uma verdadeira autonomia, isto é, uma *autonomia construída*.²⁴

Note-se, que apesar das competências legais delegadas serem as mesmas em todas as escolas, a autonomia de cada uma vai depender da acção particular e própria do grupo de professores, ao nível das dinâmicas de trabalho, da gestão dos recursos, da dinamização dos projectos educativos e das relações distintas estabelecidas com a realidade social da comunidade.

Com o Decreto-lei nº115-A/98²⁵ e o Decreto-lei n.º 75/2008²⁶ 22 de Abril, somos confrontados com a ideia que a escola tem cobertura legal para agir, no quadro do regime de

²² Como adverte Licínio Lima (1997) as margens de autonomia relativa podem ocorrer, mesmo em circunstâncias de grande centralismo, dado haver sempre a possibilidade de uma intervenção autónoma dos actores para divergir das orientações decretadas. Neste caso configura uma *autonomia clandestina* (Barroso, 1996)

²³ Utilizo aqui Fernandes S., referindo-me ao autor Sousa Fernandes, visto ter usado ao longo da dissertação Fernandes para referenciar a autora Preciosa Fernandes.

²⁴ Barroso (1996) opõe à *autonomia decretada* a *autonomia construída*, visto considerar esta como o resultado da acção concreta dos indivíduos que compõem a escola no uso das suas margens de autonomia relativa.

²⁵ Relembre-se que este decreto de 4 de Maio de 1998 aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

autonomia previsto²⁷. Um dos objectivos deste último decreto é mesmo o reforço da autonomia das escolas, pela transferência das competências da administração educativa. No entanto, esta intenção parece ser de difícil alcance se tivermos em conta a lentidão com que têm sido protocolados os contratos de autonomia das escolas. Como é sabido, a atribuição de autonomia às escolas pressupõe da parte destas uma maior responsabilidade nas decisões educacionais o que implica, em simultâneo, a prestação de contas²⁸. Reconhecendo serem estas medidas possibilidades para que as escolas e os professores desenvolvam novas capacidades de decisão educacional, no quadro dos princípios da territorialização da educação, reconheço também que esse é ainda um percurso a construir.

Com efeito, o discurso sobre a autonomia das escolas ainda não parece estar a ter o efeito à partida pretendido dado que a delegação das decisões e das responsabilidades, assim como o reconhecimento de que as escolas são organizações dotadas de autonomia não são condições suficientes para que estas desenvolvam projectos pedagógico-curriculares inovadores e tomem iniciativas autónomas. Em consonância com este pensamento, Bolívar (2007) defende que a “autonomia e a descentralização, como incremento da capacidade de tomada de decisões a nível de escola, parecem ser uma condição estrutural necessária, ainda que não suficiente, para envolver os agentes na tomada de decisões, no compromisso colectivo e na aprendizagem da organização” (*idem*:32).

Torres (2006:144), ao realçar a importância “[d]as diferentes e discordantes lógicas de acção que se desenvolvem no quotidiano das escolas portuguesas” em relação à ordem normativa e jurídica configurada pelo aparelho estatal, vinca também esta ideia de que a autonomia de cada organização, depende essencialmente da acção do grupo de professores.

Em síntese, o facto de a organização “ter autonomia”, não implica que “seja autónoma” e “mobilize essa autonomia” para a construção de “projectos autónomos”. Ou seja, a transferência da capacidade de gerir ou flexibilizar a tomada de decisões para a escola não é condição suficiente para que estas desenvolvam o seu processo de autonomia e utilizem os poderes decretados para construir projectos curriculares específicos e adaptados à sua realidade educativa. Tal como refere Bolívar (1999:173): “uma política educativa

²⁶ Decreto-lei de 22 de Abril de 2008 que aprovou o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, introduzindo a figura do director. Este é eleito pelo Conselho Geral e tem poderes para designar os membros do Conselho Pedagógico e os Coordenadores de Departamento.

²⁷ Note-se que no 8º artigo deste Decreto-Lei a autonomia surge definida como “a faculdade concedida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos”.

²⁸ Como nesse decreto é referido, “É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, instituindo nomeadamente um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade(...) Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.” (Decreto-Lei n.º 75/2008)

descentralizada pode e deve possibilitar uma «gestão baseada na escola», mas por si só não garante o Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola.”²⁹

Assim, uma organização escolar efectivamente autónoma é aquela que revela no seu interior, “agentes educativos capazes de identificarem os problemas com que se confrontam e competências para configurarem os meios mais adequados para neles agir” (Leite e Fernandes, 2007:54), tendo deste modo subjacente os princípios de uma organização curricularmente inteligente³⁰. Obviamente que escolas com estas características apresentam um *ethos* muito específico, com uma cultura organizacional que me atrevera a intitular também de “inteligente”, no sentido em que criaram as estruturas organizacionais para se tornarem autónomas e estão preparadas para a mudança educacional, facilitando e fomentando o trabalho docente inovador. Day (2001) nesta linha de pensamento, refere que a relutância ou incapacidade de mudar podem advir “dos contextos culturais do seu trabalho”(idem:154). Morgado (2005) numa visão muito próxima, considera que uma das principais causas da imobilidade ou resistência em relação à mudança educacional é a cultura escolar que continua, principalmente no ensino secundário a privilegiar as funções sociais de classificação e negligenciar as mais formativas, impondo determinados comportamentos e pensamentos.

Note-se que é hoje consensual a ideia de que a escola não é mais uma organização fechada e onipotente, mas, antes, e como fui argumentando em pontos anteriores, deparámo-nos com uma concepção de organização como sistema aberto em permanente comunicação e aberta ao meio envolvente, no quadro de uma concepção de escola como *comunidade educativa alargada* (Sarmiento e Ferreira, 1999). Isto é, uma escola que estabelece relações com o contexto em que está inserida, num sistema de redes sociais de trabalho, de parcerias e de protocolos de colaboração, com benefícios mútuos.

Neste sentido, esta *cultura organizacional inteligente* não nasce por geração espontânea na própria escola necessitando do estímulo e apoio da administração central e da comunidade. Defendo, por isso, que as forças exógenas activam e sustentam essas dinâmicas endógenas, sendo estas duas posições que tornam possível a construção de um *ethos* de escola com as características referidas.

²⁹ Segundo Bolívar (1999), pode considerar-se o Desenvolvimento Curricular Baseado na Escola (DCBE), “como um estado superior de descentralização na medida em que a própria escola toma prioridade e poder do currículo escolar, gerando processos e formas de trabalho dirigidos para uma auto-revisão do que se faça e para repensar o que se poderia mudar e consensualizar num processo de acção” (idem:172). No entender deste autor, somente este tipo de trabalho permite a mudança educativa.

³⁰ A ideia de escola curricularmente inteligente, é aqui assumido no sentido sustentado por Leite (2003) que a define como uma “instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social”(idem:124-5). Alarcão (2001) utiliza a expressão escola reflexiva no mesmo sentido definindo-a como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (idem:11)

II. 3 – Elementos edificadores do *ethos* de escola

Compreender, o que distingue uma organização das outras ao nível da identidade cultural (o ethos), implica conhecer o modo como os/as profissionais docentes se relacionam e trabalham, o sentido das práticas pedagógicas e da relação com os/as profissionais docentes e com a comunidade envolvente, mas também ter em conta as influências e os poderes presentes, entendendo a organização como “especialmente propensa para a actividade micropolítica” (Costa, 1996:80). Neste sentido, identifiquei como aspectos construtores do sentido do ethos de escola os modelos de organização curricular, as culturas profissionais e as lideranças.

II.3.1 - Currículo e modelos de organização curricular

A discussão teórica sobre o *ethos da escola* e os elementos que o constituem implica uma focagem no currículo e nos modelos de organização em que tem assentado, dado que o currículo, dependendo do contexto político-educativo, traduz sempre uma forma concreta de olhar para o conhecimento socialmente reconhecido como válido e para os processos do seu desenvolvimento. Com esta ideia estou a corroborar o entendimento de currículo proposto por Pacheco (2005), quando afirma que é um “projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e económico” (*idem*:44). Assim, subjacente à construção de um currículo estão opções sociais, culturais, políticas e ideológicas que testemunham um *ethos* de escola, sendo este um instrumento imprescindível para a sua compreensão.

Historicamente o currículo tem sido situado em dois grandes tipos: o *currículo de colecção* e o *currículo de integração* (Bernstein, 1985; in Domingos, A. *et al*) a que correspondem modelos distintos de organização curricular. Bernstein utiliza os conceitos de classificação e enquadramento³¹ na análise dos currículos que lhe permite identificar os princípios subjacentes nos dois tipos e demonstrar a presença de distintas relações de poder e de controlo. É uma explicitação destes dois modelos, que desenvolvo nos pontos seguintes do trabalho, focando a atenção nos modos distintos de trabalho e de relação com os actores da comunidade educativa que reflectem.

II.3.1.1– Currículo de colecção e suas características

O *currículo de colecção*, corresponde ao que tem sido considerado um modelo tradicional de organização curricular assente numa concepção de currículo enquanto colecção de disciplinas e constituído pelos saberes considerados válidos para serem ensinados na escola.

³¹ Assim, na linha deste autor “a classificação refere-se ao grau de manutenção das fronteiras entre conteúdos, correspondendo a força da fronteira ao aspecto distintivo crítico da divisão o conhecimento educacional” (in Domingos et al, 1985:154) Por outro lado o enquadramento “refere-se assim ao controlo que o professor e o aluno possuem sobre a selecção, organização, ritmagem e organização do tempo do conhecimento a ser transmitido –adquirido na relação pedagógica” (*ibidem*). Assim, “um enquadramento forte aumenta o poder do professor na relação pedagógica mas reduz o seu poder sobre o que ensina pois não pode ultrapassar a fronteira entre os conteúdos. Um enquadramento fraco permite um menor controlo central sobre o que é transmitido, mas mais opções à disposição dos alunos dentro das relações pedagógicas, assim como um menor isolamento entre o conhecimento escolar e não escolar”(idem: 156-7).

Pacheco (2005) integra nesta perspectiva de currículo “as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico”(idem:33) Estamos assim, perante um conceito de currículo que no plano formal organiza “a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planificado, a partir de finalidades e com a determinação das condutas formais precisas, através da formulação de objectivos”(ibidem). As características inerentes a este modelo de organização do currículo têm sido associadas a uma “orientação curricular técnica do currículo, que tem em Tyler o seu principal mentor” (Fernandes, 2007: 137).

A esta visão associa-se Leite (2002a) ao referir que este modelo de organização curricular, assenta numa lógica disciplinar e se traduz “num documento escrito – o plano – que minuciosamente enuncia(...) as intenções do ensino e dos assuntos a ensinar, bem como [d]os meios mais eficazes para os atingir” (idem:62). Assim, e recorrendo a Gimeno Sacristán (1988) posso com ele considerar que, este modelo de currículo “exprime o sentido de uma súmula de exigências académicas, decorrentes do tradicionalismo académico das disciplinas que constituem a lama curricular, e transforma-se num legado tecnológico e efficientista” (cit. in Pacheco, 2005:34). Nesta orientação, a escola fica assim remetida a uma função instrutiva.

Nesta linha podem ser situadas as ideias de Leite (2002a) ao defender que subjacente a este modelo curricular disciplinar está uma concepção de educação enquanto transmissão de uma cultura padrão, cujos propósitos curriculares indicam uma procura de estabilidade e uniformidade social. Assim, o objectivo deste modelo de organização curricular é formar cidadãos que respondam às necessidades da sociedade e do desenvolvimento económico, sendo a sua preocupação essencial, a definição das estratégias para que as aprendizagens dos alunos adquiram esse nível. Ao professor é exigido rigor na transmissão dos conhecimentos considerados válidos e garantir que os objectivos sejam atingidos.

No entender de Bernstein³², este *currículo de colecção* caracteriza-se por uma forte classificação e enquadramento o que significa que se estabelece uma relação fechada e hierárquica entre os conteúdos, conferindo um estatuto especial a alguns, e que o/a aluno/a adquire o conhecimento através de uma selecção, organização, ritmo e distribuição do tempo que lhe é imposta.

A divisão do conhecimento por disciplinas e o facto de os assuntos serem agrupados e bem determinados, impede de entrar no currículo planificado outro tipo de questões e de conhecimento. Assim, se por um lado, o conhecimento é visto como uma “simples colecção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas”

³² in Domingos, A. et al, (1985).

(Domingos *et al*, 1985:153) e a sua utilização está limitada às fronteiras definidas no currículo; por outro lado, o conhecimento é “encarado como «sagrado», a que nem todos têm acesso, e «misterioso», que só se desvenda no final da longa caminhada que é a educação” (*idem*:152). Em congruência com este sentido de conhecimento, Beane (2000), sublinha que neste *currículo de colecção* o conhecimento é tratado como uma espécie de capital “para acumulação e ornamentação cultural” (*idem*:48). Este autor explicita que o conhecimento considerado válido e portanto valioso “é restrito ao que se encontra sacralizado pelos estudiosos nas disciplinas académicas e outros de cultura dominante, organizado de formas que lhe são convenientes, e apresentados como uma espécie de “capital” acumulado para um determinado tempo futuro ou para ornamentação cultural” (*idem*:51).

Situando-me numa linha próxima de Bernstein que afirma que quanto mais forte for o enquadramento e classificação mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais e o aluno visto “como ignorante, com baixo estatuto e com poucos direitos” (in Domingos. *et al*, 1985:152) refiro também, que este tipo de currículo apresenta uma forte imposição ao nível da organização, ritmo e distribuição do tempo, “marcada pelos alunos da classe média”(*idem*:161) que desfavorece os alunos não detentores deste tipo de cultura familiar.

Em síntese, no meu entender, neste modelo curricular: i) determinados conhecimentos académicos são valorizados em detrimento dos conhecimentos familiares e extra-escolares; ii) a disciplinarização fomenta nos/as docentes uma identidade específica com um acentuado sentido de pertença a uma área disciplinar; iii) o trabalho isolado é encorajado em detrimento da partilha de tarefas, limitando-se as relações sociais a “troca de impressões sobre problema de controlo disciplinar dos alunos” (in Domingos et al, 1985:161); iv) a administração e os actos de ensino são invisíveis para a maioria dos professores” (*idem*:164) e; v) estabelecem-se relações de trabalho hierárquicas que reflectem o facto do conhecimento, se organizar e distribui através de uma série de hierarquias perfeitamente isoladas³³.

Os argumentos apresentados neste ponto concorrem para a ideia de que o isolamento profissional, a desvalorização cultural da comunidade envolvente, um clima interpessoal pouco afectivo e conflituoso assim como a preocupação pela vertente académica e pela integração social e profissional, poderão ser traços de um *ethos* de escola cuja organização curricular se pautou pelo *currículo de colecção*.

³³ Bernstein defende que neste modelo curricular, enquanto os professores mais antigos apresentam relações de trabalho horizontais e verticais, os mais novos, de estatuto mais baixo, apenas apresentam relações de trabalho verticais dentro da hierarquia de um determinado campo de conhecimento. Justifica estas lealdades verticais pelo facto da socialização se ter realizado em identidades específicas dentro do departamento e isolada dos restantes num clima de competitividade quanto a recursos ou expansão (In Domingos et al, 1985:161).

II.3.1.2. – Currículo de integração e suas características

Bernstein refere que no *currículo de integração* os “vários conteúdos estão subordinados a uma ideia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo” (in Domingos *et al*, 1985:153). Beane (2000) corrobora esta ideia quando afirma que “é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direcções” (*idem*:61). Na perspectiva destes autores, este modelo de currículo baseia-se na ideia de uma educação geral³⁴, promovendo uma aprendizagem integradora. Assim, as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito estão organizados de forma que, rápida e facilmente o/a aluno/a os integra nos seus próprios esquemas de significação. É nesta base que o autor afirma que este tipo de currículo procura “uma integração significativa de experiência e de conhecimento”(*idem*:48) permitindo que o aluno tenha experiências “que não só alargam e aprofundam o entendimento actual de nós próprios e do nosso mundo, mas que também são «aprendidas» de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações problemáticas”(ibidem). Nesta perspectiva, e contrariamente ao que sucede no *currículo de colecção*, o conhecimento torna-se mais acessível e significativo pelo facto de não estar compartimentado disciplinarmente e de forma separada, sendo enquadrado em contextos que fazem mais sentido aos alunos.

Dito de outro modo, nesta abordagem *curricular integrada* não existem limites bem definidos entre os conteúdos, mantendo-se uma “fraca hierarquia das disciplinas” (in Domingos *et al*, 1985:164) e uma relação aberta entre estes.

Ampliando esta ideia, Beane (2000) afirma que o conhecimento considerado válido não está restringido ao “sacralizado” pelos académicos ou burocratas, sendo cultivadas diferentes fontes e redes de recursos. Deste modo, a “alta cultura e a cultura popular” (*idem*:58) têm espaço no currículo já que nenhuma tem o referido “monopólio da verdade”. Estamos assim, perante um modelo curricular que vai para além da perspectiva tradicional técnica já que a visão de currículo é a de “um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo e que realizam no contexto dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (Pacheco, 2005:35). Neste sentido, o currículo é conceituado de uma forma abrangente e relacionado

³⁴ Beane (2000) associa a esta ideia de integração curricular o conceito de educação democrática dado apoiar o desenvolvimento saudável dos jovens e promover um modo de vida democrático. No entender do autor, este tipo de currículo está direccionado para dois propósitos importantes: “ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências e promover a integração social democrática entre os jovens” (*idem*:47). Justifica que a integração do conhecimento e o seu uso como instrumento para abordagem de problemas reais são adequadas para a construção de uma escola democrática visto prestar atenção a determinadas questões, problemas e preocupações da vida e envolver o “direito, a obrigação e o poder das pessoas procurarem soluções inteligentes” (*idem*: 51) Há assim uma “utilização democrática” do conhecimento que acarreta vantagens no sentido em que este é utilizado para lidar com problemas e questões sociais, sendo realizada uma análise crítica do conhecimento e das respectivas fontes. O facto da base da aprendizagem ser as experiências pessoais e sociais tornam-na mais significativa.

com as experiências e vivências dos/as alunos/as, o que permite que outros tipos de conhecimento entrem no currículo.

Em síntese, este modelo curricular, além das repercussões ao nível do que tem valor como conhecimento numa organização escolar, na minha opinião, acarreta alterações na cultura organizacional: i) ao organizar o conhecimento em conteúdos abertos que se interrelacionam em torno de uma ideia central, obriga os diferentes professores a estabelecerem relações de trabalho horizontal e de cooperação; ii) ao dotar o aluno de um estatuto mais elevado permite uma relação pedagógica mais equilibrada³⁵ e iii) ao valorizar a comunidade envolvente como fonte de conhecimento curricular estabelece uma relação de parceria com este actor educativo. Neste sentido, Stöer (1994) refere a “descentração da escola”(idem:22) no sentido em que há a “produção de um conhecimento aprofundado das culturas nela presente” e “a escola assume-se como parte da comunidade” (*ibidem*).

Estas características apresentadas concorrem para a ideia de que uma abordagem *integradora do currículo* ao colocar “ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, planificadas colaborativamente pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas académicas tradicionais” (Beane, 2000:61) poderá fomentar um *ethos* democrático de escola.

II. 3.2 - Culturas profissionais

Orientada por uma visão de escola como organização onde predominam os elementos humanos e relacionais-afectivos, e no âmbito da discussão em foco neste ponto, torna-se pertinente tecer uma reflexão sobre as culturas de relacionamento profissional. Sigo aqui de perto um conceito de cultura profissional que, na esteira de autores como Lima, A (2002) valorizam fundamentalmente os traços de unidade do grupo profissional na vertente interactiva, na partilha interpessoal das práticas e dos saberes; associado mais às práticas e às acções do que às crenças, aos valores e aos sistemas de representação social. Assim, mais do que colocar o enfoque nas estruturas organizacionais nas quais a actividade docente é desenvolvida, considereei importante focar as interacções e as interdependências pessoais e profissionais que se estabelecem entre os docentes.

Nesta reflexão, a partir do ponto de vista de autores de referência (Hargreaves, 1998; Fullan e Hargreaves, 2000; Day, 2001; Lima 2002; Tardif e Lessard, 2006, entre outros) apresento algumas características de culturas profissionais que, em sua perspectiva, estão

³⁵ Beane (2000), sublinha o aumento do poder de decisão dos alunos associando mesmo a participação dos estudantes à planificação curricular.

presentes nas escolas, desde as mais tradicionais de isolamento profissional até às contemporâneas que enfatizam o trabalho colaborativo.

II. 3.2.1 - Isolamento Profissional

De acordo com os estudos desenvolvidos, parece ser consensual a ideia de que o *isolamento profissional*³⁶ constitui a marca predominante do trabalho docente (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Lima, 2002; Morgado, 2005). Segundo este Lima (2002), este tipo de interacção profissional constitui um fenómeno essencialmente social, resultante das condições organizacionais (horários, carga de trabalho e rigidez do currículo) e estruturais (organização dos departamentos, as limitações espaciais e as divisões institucionais) em que o trabalho docente se desenvolve. Assim, argumenta que existem quadros organizacionais, políticas educativas e espaços institucionalizados na escola que obrigam e fomentam o isolamento profissional. Todavia, apesar de sublinhar o seu carácter essencialmente social, Lima, A. (2002) considera que o isolamento também se justifica pelos riscos para a auto-estima pessoal e profissional associados à exposição das práticas e comportamentos ao olhar crítico dos colegas.

Nesta mesma direcção se situa o ponto de vista de Tardif e Lessard (2005), quando defendem que a estrutura da organização escolar tem contribuído para reforçar o *isolamento profissional* visto não criar as condições necessárias à colaboração entre docentes. Sublinham mesmo a predominância da existência de uma solidão profissional referindo-se à prática docente no quotidiano escolar. Na perspectiva destes autores, a classe como unidade básica do ensino, na estrutura da organização celular, coloca o/a professor(a) no centro da acção educativa, considerando-o/a o principal (se não único) responsável pelo seu funcionamento.

A visão de Fullan e Hargreaves (2000) é também a de que as características físicas das escolas fomentam o *isolamento profissional*, nomeadamente as salas de aula isoladas e os recursos individualizados. No entanto, acrescentam que o “isolamento e o individualismo são armaduras, protecção contra a intromissão e a fiscalização” (*idem*:59) dado que os professores associam o auxílio à avaliação e a colaboração ao controlo, tendo subjacentes os momentos de avaliação anteriores de que foram alvo durante o seu próprio processo de formação profissional. Por analogia, a situação hoje vivida nas nossas escolas, relativa à avaliação do desempenho dos/as professores/as parece já estar a ter este efeito perverso de intensificar o *isolamento profissional* docente.

³⁶ Na esteira de Lima (2002) optei por utilizar a expressão *isolamento profissional* em detrimento do conceito de *individualismo* visto este estar associado a uma característica ou handicap pessoal e individual do profissional com a qual não concordo pelas razões apontadas pelo autor.

Apesar de estes autores justificarem historicamente o *isolamento profissional*, apontam efeitos negativos destes padrões de interacção. Consideram, assim, que esses padrões relacionais “impedem os professores de dar feedback uns aos outros, promovem uma autonomia irresponsável e isola-os da crítica directa” (*idem*:128). Dito de outro modo, as únicas fontes de feedback para a maioria dos professores são as suas próprias aulas e os alunos, permanecendo dentro de uma sala de aula sem estimulação externa. Esta situação, na opinião dos autores, reduz o comprometimento, a motivação e a eficiência dado que “a oportunidade e a pressão originária das novas ideias estão inacessíveis” (*idem*:57).

Em convergência com esta visão, Day (2001) refere que as escolas em que persiste o *isolamento profissional* apresentam uma cultura de separação já que os professores raramente discutem o seu trabalho individual e dificilmente ocorrem observações das aulas de outros colegas³⁷. Esta situação não permite a realização de uma reflexão colectiva do valor, do propósito e do rumo do trabalho docente.³⁸

Numa visão próxima, Correia e Matos (2001) consideram também que se continua a desenvolver um trabalho solitário nas escolas, mantendo-se a sala de aula como “o espaço de refúgio³⁹ e inacessível aos outros” (*idem*:99), o que permite um “exercício ilusório de autonomia profissional” à custa da “invisibilidade do trabalho desenvolvido” (*ibidem*). No entanto, acrescentam uma nova dimensão a este isolamento, visto considerarem que as suas características se têm alterado, sustentando a ideia de que se vive um novo individualismo vivido na solidão e num sofrimento profissional produzido e reproduzido numa solidariedade defensiva que promove o silêncio.

Tendo em conta as ideias desenvolvidas, concordo com estes autores quando afirmam que “a queda das paredes do individualismo é uma das questões [por] que mais vale a pena lutar”(idem:20) assim como partilho da ideia de Fullan e Hargreaves (2000) quando sustentam que para derrubar este *isolamento profissional* serão necessárias a colaboração franca, as longas conversas dos grupos, a observação mútua e o *profissionalismo interactivo*.

³⁷ Neste sentido, com base em Correia e Matos (2001), podemos associar a este tipo de culturas organizativas de separação, o *profissional individualista institucional* ou o *voluntarista inspirado*. O primeiro tipo de profissional está deontologicamente investido da missão do sistema, sendo a expressão do próprio espírito da instituição escolar, colocando a ênfase na estabilidade, que depende da “conformidade das propriedades dos seres com uma ordem político-jurídico ou simbólica” (*idem*:202). O voluntarista inspirado, não representa o espírito da instituição e mantém uma relação potencialmente conflitante com os seus quotidianos institucionais, assim “procura escapar à realidade institucional fazendo da sua marginalidade uma vantagem acrescida” (*idem*:198). Subsiste na margem da instituição, e define a escola pela negativa. “O professor é a personificação de uma inspiração auto-gerada; o seu voluntarismo só é possível nas margens do sistema” (*ibidem*).

³⁸ Rosenholtz (1989) intitula as escolas com estas características de “Escolas Travadas” visto não apoiarem mudanças nem melhorias e se caracterizarem pela incerteza e isolamento. No entender deste autor, os docentes pouco conseguem aprender com os colegas e não estão em posição firme para experimentar e melhorar, limitando-se a partilhar algumas dicas de ordem prática, recursos e truques de profissão ou histórias sobre pais e alunos.

³⁹ Estes autores, no estudo que desenvolvem, verificam que a “sala de aulas é assim, subjectivamente percebida como o espaço de exercício de uma especificidade, como um espaço de reencontro com uma profissão que se debate com uma diluição/diversificação de papéis que a tendem a descaracterizar” (*idem*: 99).

II. 3.2.2 - Relação colegial

Neste ponto, é essencial a definição do sentido de relação colegial dado tratar-se de um termo que pode significar e traduzir acções com diferentes sentidos. Como argumentam Fullan e Hargreaves (2000) podemos estar na presença de um grupo muito feliz de professores em reunião mas “com pouca discussão séria sobre a escola, trabalho ou aperfeiçoamento” (*idem*:65).

Assim, para uma melhor compreensão desse conceito convoco os contributos de Little (1990)⁴⁰. Este autor identificou tipos diferentes de *relação colegial* entre professores: i) *a busca de informações e relato de histórias*; ii) *a ajuda e auxílio*; iii) *a troca*; iv) e *o trabalho conjunto*. Este autor considerou as três primeiras como formas fracas de união, cooperação e colegialidade, e que pouco contribuem para ultrapassar as situações de privacidade e conservadorismo das escolas, identificando o *trabalho conjunto* como a forma mais poderosa de colaboração. No seu entender, apenas este quarto tipo de trabalho colegial implica uma verdadeira cultura colaborativa, uma vez que cria uma interdependência forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento colectivo significativo.

Lima, (2002) por seu lado, adverte para o facto das *conversas informais* terem um papel importante nas interacções profissionais, nomeadamente “na construção quotidiana da identidade e da prática profissional dos docentes” (*idem*:179). Neste seu posicionamento afasta-se da visão de Little (1990) para quem as conversas poderiam ser incluídas no 1º tipo de colaboração, não concordando com o facto de serem consideradas como uma fraca expressão de colegialidade. Defende mesmo que a comunicação verbal é um instrumento importante na promoção das relações de ajuda e considera “simplista concluir-se (..) que as relações verbais comparativas às outras não têm impacto benéfico sobre a forma como desempenham o papel profissional” (*ibidem*)⁴¹.

Sendo o exercício de clarificação do tipo de *relação colegial*, um exercício difícil, não deixo, contudo, de o fazer recorrendo, obviamente, ao contributo de autores que têm sido referência neste trabalho. É essa conceptualização que faço nos pontos seguintes a partir de diferentes abordagens ao conceito de colegialidade.

⁴⁰ Citado in Fullan e Hargreaves (2000:65-66).

⁴¹ Lima A. (2002), apesar de não aceitar a comunicação verbal como uma relação colegial mais fraca, constata que a interacção entre colegas se torna menos frequente e envolve menos elementos à medida que as questões sobre as quais incide se orientem mais para acção e se tornem mais complexas e exigentes em termos de interdependência e de coordenação da prática pedagógica.

A) Colegialidade e Colaboração confortável

Como salientei no ponto anterior, as *relações colegiais* podem ser entendidas com diferentes significações e traduzidas em diferentes acções.

Para Fullan e Hargreaves (2000) as *relações colegiais* podem ser limitadas, no sentido em que não atingem a sala de aula e não possibilitam o envolvimento dos professores em tarefas conjuntas que promovam a hetero-reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Consideram estes autores que não há um envolvimento colectivo já que a colaboração

“ limita a extensão dos questionamentos mútuos entre professores e dos conselhos sobre as suas práticas, (...) pode estacionar na situação mais confortável de oferecimento de conselhos, trocas de actividades e dicas e do partilhar de materiais, de natureza mais imediata, específica e técnica ...mas que não atinge o propósito mais amplo e o valor do que é ensinado e como é ensinado”(idem: 74).

Em síntese, estes autores apontam limitações a este tipo de colaboração que se remete à resolução de questões imediatas e a curto prazo, e que permanece ao nível das conversas sobre o ensino, da troca de conselhos, de técnicas e de material. Lima (2002) nesta mesma linha de pensamento prefere utilizar o termo *cooperação* associada a este tipo de colaboração visto que as acções apesar de serem agradáveis para o outro, “não resultam necessariamente em benefícios mútuos” (idem:46) podendo mesmo trabalhar em conjunto mas com “objectivos e programas de acção separados e autónomos” (ibidem).

Em sintonia com esta visão, Day (2001) considera que mais do que uma *colaboração colegial*, se trata de uma *colaboração confortável* já que o objectivo fundamental é “desenvolver e manter uma camaradagem ao nível pessoal, evitando discussões e o trabalho conjunto que poderia expor discordâncias quanto aos princípios e à prática de ensino”(idem:75). Na opinião deste autor a relação colegial de tipo *confortável* não permite melhorar a profissionalidade docente, nem ao nível do pensamento nem da prática de ensino.

B) Colegialidade artificial versus Colaboração compulsiva

Dentro da discussão teórica que venho a fazer sobre o tipo de *colaboração profissional* docente, são ainda explicitadas outras visões que permitem, mais objectivamente, caracterizar tipo de relações colegiais entre os docentes. De entre essas relações há as que podem ser promotoras de desenvolvimento profissional e há, como sustentei anteriormente, as que se confinam ao mero relacionamento interpessoal, sem qualquer intenção de promoção de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Outras há ainda que se relacionam com o cumprimento de tarefas de carácter normativo-burocrático, cumprindo apenas requisitos institucionais. Hargreaves (1998), designa esta última de *colegialidade artificial* e que se caracteriza por ser regulada administrativamente, compulsiva, orientada para a implementação, fixa no tempo e no espaço e ser, por isso, previsível. Por analogia com esta

designação, Fullan e Hargreaves (2000) utilizam o termo *colegialidade architectada* considerando ser um tipo de trabalho controlado e regulado pelos administradores onde o sentido de colegialidade fica sujeito às regras e às directivas da tutela e ao seu rigoroso cumprimento. Pode ser também definida como uma *colegialidade compulsiva*, no sentido em que é lançado um conjunto de procedimentos formais e burocráticos sobre os professores para que estes trabalhem em conjunto.

Apesar de esta relação colegial apresentar traços de colaboração, no entender de Day (2001) não pode ser entendida com uma cultura colaborativa, visto não indiciar democracia, já que apresenta uma directriz administrativa imposta e o trabalho em conjunto é uma obrigatoriedade. Em convergência com esta visão, Fullan e Hargreaves (2000), reconhecem que esta relação colegial se afasta de uma verdadeira *cultura cooperativa* já que “as culturas cooperativas não supõem o apoio e a parceria colegiais: elas estimulam-nos e facilitam-nos” (*idem*:78). Assim sendo, parece evidente que se a *colegialidade* e a *parceria* são uma imposição administrativa em que há uma inflexibilidade e uma coacção que afasta a relação com pares de uma verdadeira colaboração.

Esta *colegialidade artificial* pode, no entanto, na perspectiva destes autores ser entendida como um estágio na consolidação de uma cultura de colaboração. Como sustentam Fullan e Hargreaves (2000), esta prática de trabalho conjunto, ainda que imposta normativamente, pode ser entendida como um espaço para:

“encorajar uma maior associação entre os professores e reforçar actos como partilhar, aprender e aperfeiçoar-se em termos de habilidades e conhecimento....Também têm a intenção de auxiliar a implementação bem sucedida de novos métodos e de novas técnicas, de origem externa, em uma cultura escolar mais responsável e apoiada.” (*idem*:77)

Em síntese, ainda que concorde com os autores referidos no que respeita ao facto de a *colegialidade artificial* poder ser preparatória das relações de colaboração entre os professores, considero, contudo, que as verdadeiras culturas de colaboração entre professores não podem ser fruto directo de imposições administrativas mas, sim, resultar de uma gestão democrática e participativa de todos os que configuram uma organização escolar.

C) Colaboração balcanizada

De um outro ponto de vista, os autores que tenho seguido como referência neste capítulo e, de modo concreto no debate sobre o tipo de relações profissionais, consideram que algumas escolas possuem uma “cultura de colaboração balcanizada”. Isto é, uma cultura que, segundo Fullan e Hargreaves (2000) é composta “por grupos separados e, por vezes, competitivos, lutando por posições e por supremacia, tal como estados independentes, com poucas conexões”(*idem*:71).

Na perspectiva destes autores a *balcanização* é uma forma de cultura colegial que causa separações: há grupos de docentes com visões diferentes quanto à aprendizagem, aos estilos de ensinar, à disciplina e ao currículo que lutam por uma posição de supremacia e independência na organização escolar. Estas visões e expectativas contraditórias geram facilmente conflitos que reflectem a “necessidade de defesa do território e do status” (*idem*:72). Em proximidade com esta posição Day (2001) acrescenta que os “grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo” (*idem*:129).

Esta segmentação de grupos além de dificultar a comunicação e a cooperação que prejudica o desenvolvimento da escola, não fomenta o desenvolvimento das profissões docentes além das tradições e normas do seu grupo disciplinar ou de referência.

D) Trabalho em conjunto

A colaboração no sentido mais absoluto, segundo os autores referidos, ocorre no *trabalho em conjunto*, trabalho este que, apesar de desenvolvido dentro das estruturas escolares formalmente estabelecidas, as ultrapassa⁴².

Neste tipo de trabalho conjunto todos os docentes auxiliam ou são auxiliados o que vai determinar relações de *reciprocidade* e de *colaboração* muito próximas entre pares. Não existe o receio de que a ajuda esteja “envolta em poder” (Fullan e Hargreaves, 2000:59). Esta visão de *trabalho conjunto* tem subjacente um entendimento de uma verdadeira *cultura colaborativa* que permite aos docentes “tornarem-se melhores ao repartir a sua competência” (*ibidem*). Neste sentido, há uma troca de conhecimentos e de experiências, um “aprender juntos”, que permite que todos⁴³ passem por um processo de aperfeiçoamento e de melhoramento de competências⁴⁴. Esta ideia de que o desenvolvimento profissional passa pelo trabalho conjunto é também defendida por Day (2001) ao referir que: “Se não forem proporcionadas regular e adequadamente oportunidades aos professores para uma auto-renovação de perspectivas e de propósitos, se eles não foram ajudados a adquirir novos

⁴² De acordo com a tipologia de Correia e Matos (2001), parece-me que este tipo de relação colegial se afasta do *professor doméstico relacional* aproximando-se do *professor crítico intervencionista*. Se na lógica do *professor doméstico relacional* as interações profissionais transcendem os vínculos profissionais e institucionais e escapam a uma “lógica de solidariedade profissional” aproximado-se de uma das relações de proximidade pessoal (*idem*:20), o *professor crítico intervencionista* é resultado directo da formação profissional e reifica a dimensão organizacional do trabalho docente. Neste sentido, o professor é mesmo a expressão do “espírito de grupo”, sendo este uma alternativa ao individualismo, o seu “espaço de protecção” (*ibidem*) assumindo uma função importante de denúncia institucional. No entender destes autores esta narrativa educativa do *professor crítico intervencionista*, enfatiza a dimensão grupal do trabalho docente e introduz uma dimensão organizacional na sua definição mas ao mesmo tempo propõe “uma mitificação do grupo como espaço de uma referencialização simbólica e de defesa face às conspirações institucionais” (*idem*:207).

⁴³ Como sustenta Lima (2002) todos os professores manifestam uma preocupação por todos os elementos, mesmo pelo “novo”. Na perspectiva deste autor, a forma como a escola acolhe e lida com os seus membros recém-chegados é um indicador fundamental do tipo de cultura colaborativa já que “as culturas colaborativas integram-nos e envolvem-nos nas suas redes de relações profissionais” (*idem*:171).

⁴⁴ Fullan e Hargreaves (2000) associam a esta cultura colaborativa: as relações colegiais, as longas conversas dos grupos, as observações mútuas, o profissionalismo interactivo e a ideia de escolas totais como “escolas que valorizam, desenvolvam e apoiem o discernimento e os conhecimentos de todos os seus professores na busca conjunta do aperfeiçoamento” (*idem*:41).

hábitos ou a rever os modo de pensamento existentes, as suas predisposições e as suas práticas... o seu crescimento será limitado” (*idem*:136).

Neste sentido, são estas relações de colaboração que permitem aos docentes desenvolverem-se profissionalmente e, conseqüentemente, implementarem processos de mudança educacional. Reitero, assim, em concordância com Fullan e Hargreaves (2000), a ideia de que o principal obstáculo à mudança é “a sobrecarga de expectativas e de soluções fragmentadas” (*idem*:19) e com eles defendendo também a necessidade de os professores trabalharem e planearem “mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar sozinhos” (*ibidem*). Neste posicionamento tenho subjacente uma concepção de escola como uma organização aprendente, constituída por comunidades de profissionais que se assumem como permanentes aprendentes, e que tomam como traço forte da sua acção “o trabalho colaborativo e a discussão” (Hargreaves, 2003:173) entre os pares.

Estas comunidades distinguem-se pelos “procedimentos alargados de colaboração ao nível da tomada de decisões e de pesquisa” (*idem*:189) mas também pelo valor prioritário que atribuem aos alunos e à sua aprendizagem. No trabalho em conjunto os professores e a escola assumem a responsabilidade da tomada de decisões em relação ao currículo. Na mesma linha de pensamento, Lima (2002) refere que a *verdadeira colaboração* só se justifica se servir para construir e desenvolver o currículo de uma forma contextualizada e pedagogicamente correcta. Neste sentido, a *verdadeira colaboração* mantém uma relação estreita com a construção do currículo e com uma aprendizagem mais rica e significativa dos alunos já que “as verdadeiras culturas de colaboração no ensino são incompatíveis com medidas curriculares padronizadas e centralizadas” (*idem*:8).

Ainda segundo Fullan e Hargreaves (2000) uma vantagem associada às culturas colaborativas diz respeito ao impacto que podem ter para “diminuir o senso de desconfiança do professor assim como reduzir a sensação de impotência e aumentar a sensação de eficiência” (*idem*:63)⁴⁵. Assim, na perspectiva destes autores, os professores que trabalham em escolas onde existam culturas colaborativas possuem uma opinião mais elevada da sua profissão e das suas responsabilidades, valorizando o desenvolvimento pessoal, as vitórias académicas, o trabalho com os colegas e com os estudantes. A relação de confiança e efectiva parceria estabelecida com o exterior da escola também é realçada por estes autores, defendendo que os docentes revelam uma maior probabilidade “de confiar, valorizar e legitimar o partilhar de conhecimentos, a busca de conselhos e o oferecimento de ajuda” (*ibidem*).

⁴⁵ Esta sua perspectiva assenta nos estudos de Rosenholtz (1989) e Ashton e Webb (1986).

Assim, para Fullan e Hargreaves (2000) cultura colaborativa refere-se principalmente “às qualidades, atitudes e a comportamentos difusos que permeiam as relações entre os professores e funcionários. Ajuda, apoio, confiança e abertura formam o cerne das relações. Por trás de tudo isso, há um comprometimento com a valorização das pessoas como indivíduos e dos grupos aos quais pertencem” (*idem*:67).

Esta ideia aproxima-se da postura de Day (2001) ao defender que neste tipo de culturas de trabalho, os professores desenvolvem a *confiança colectiva* para reagir de forma crítica, rejeitando, adaptando ou seleccionando os elementos que consideram que não serão positivos. Assim, estas *culturas colaborativas* trazem vantagens não só ao nível do relacionamento interpessoal do corpo docente como também criam um clima intelectual e profissional que proporciona oportunidades para discussões, auto-análise e reflexões. Tal clima vai facilitar o compromisso com a mudança e o aperfeiçoamento curricular, uma vez que “os professores estão mais comprometidos à medida que abrem as portas das suas salas de aula e se envolvem em diálogo, acção e avaliação do seu trabalho com outros adultos, dentro das escolas e fora delas” (Fullan e Hargreaves, 2000:xi)⁴⁶.

Neste sentido, estes autores sublinham que o contexto organizacional ideal para a mudança é aquele que “corporiza uma determinada cultura de ensino, um conjunto específico de relações de trabalho entre professores e seus colegas que os conectem com uma comunidade de apoio e questionamento, comprometidos com metas comuns e com aperfeiçoamento contínuo” (*idem*:41)

Posição semelhante apresenta Bolívar (1999:18) ao sustentar que o *trabalho em conjunto* fomenta uma responsabilidade com partilha e um comprometimento e aperfeiçoamento colectivo, referindo que as “organizações com futuro são aquelas que tenham capacidade para aprender”⁴⁷. Este autor acrescenta ainda que estas formas comunitárias de participação e de colaboração na escola, permitem que as crenças e os valores sejam partilhados, e seja construída uma visão comum da organização e um certo orgulho institucional.

Em consonância com esta linha de análise Fullan e Hargreaves (2000) alegam que as escolas com *culturas colaborativas* são “locais de extenso trabalho, de comprometimento forte e comum, de dedicação e responsabilidade colectiva e de um senso especial de orgulho da instituição” (*idem*:67).

⁴⁶ Estas escolas são também intituladas por Rosenholtz como “Escolas em movimento” (cit in Day, 2001 e Fullan e Hargreaves, 2000) descrevendo-as como aquelas em que as pessoas trabalham juntas, continuam a desenvolver-se profissionalmente e proporcionam uma mais valia à escola.

⁴⁷ Ideia próxima da escola como *organização aprendente* (Fullan e Hargreaves, 2000) que tem por base que as mudanças são processos colectivos.

Em síntese e no meu entender, a presença de verdadeiras culturas de colaboração, reflecte-se numa organização escolar no sentido em que esta apresenta: i) um efectivo trabalho em conjunto; ii) relações de colaboração e reciprocidade muito próximas entre os actores, iii) um “aprender juntos”, iv) um trabalho centrado na construção e desenvolvimento do currículo, v) um clima de confiança e vi) um certo orgulho institucional dos seus intervenientes. É tendo por base estes traços característicos que considero que este tipo de cultura profissional permite que o docente desenvolva uma visão ampla da sua profissionalidade, marcada pelo trabalho com pares, fomentando simultaneamente o compromisso com a mudança e com o aperfeiçoamento curricular.

II. 3.3 – A liderança da organização escolar

A liderança formal⁴⁸ de uma organização tem um papel determinante na construção da sua cultura organizacional na medida em que pode reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente instituído, visto ser a instância reguladora da acção organizacional que concretiza as lógicas estruturais e simbólicas ou, como agência periférica, pode exigir o accionamento de novas lógicas de acção. Desta forma, posiciono-me na linha de Torres (2006) que defende que a estrutura de poder formal da escola pode “abrir novas possibilidades no mapa das práticas”(idem:148). Neste sentido, pelo exercício do poder e/ou influência poderá ter um papel determinante no ethos da escola. Neste ponto, tal como no anterior percorro um caminho de explicitação de sentidos associados ao conceito de liderança escolar.

II.3.3.1- Gestão e liderança: Que proximidades? Que distanciamentos?

Os conceitos de liderança e gestão são muitas vezes utilizados de forma indistinta. Neste pressuposto considerarei essencial situar proximidades e distanciamentos entre estes dois conceitos, clarificando o sentido em que utilizo conceito de liderança e de gestão nesta dissertação.

No entender de Teixeira (2005) gestão significa “o processo de conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros” (idem:3). Segundo este autor, implica a “afecção e o controlo de recursos financeiros e materiais” mas também a “orientação e coordenação de pessoas” (ibidem). Neste sentido, a gestão abarca o planeamento⁴⁹, a organização⁵⁰, o controlo⁵¹ e a direcção. Esta última função é entendida como o processo de determinar, isto é, como o processo de afectar ou influenciar o comportamento dos outros e envolve a motivação, a liderança e a comunicação. Assim, e na perspectiva de Teixeira (2005), apesar de muitas vezes se confundir a liderança com a própria gestão esta é mais

⁴⁸ Ao utilizar o termo liderança formal refiro-me à gestão realizada pelos elementos formalmente responsáveis pela direcção da escola: o conselho executivo, recentemente o director do agrupamento, e, no caso específico da escola em estudo, a coordenadora de estabelecimento.

⁴⁹ O planeamento é definido como o “processo de determinar antecipadamente o que deve ser feito e como fazê-lo”(idem:4)

⁵⁰ A organização consiste em “estabelecer relações formais entre as pessoas, e entre estas e os recursos, para atingir os objectivos propostos” (ibidem).

⁵¹ O controlo é o processo de comparação do actual desempenho da organização com standards previamente estabelecidos, apontando as eventuais acções correctivas (idem:6).

abrangente sendo a liderança somente um “aspecto da direcção que, por sua vez, é uma função da gestão” (*idem*:5).

Esta noção parece encontrar eco em Day (2001), quando refere que os gestores devem “ser administradores, projectando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, lidando com a estrutura e os sistemas mas que articulam uma visão global, promovendo a partilha de ideias (...) lidando com a cultura, o desenvolvimento e a mudança” (*idem*:134). Assim, este autor engloba na gestão, não só a tarefa de planejar, organizar e controlar mas também a capacidade de dirigir os aspectos comportamentais e de mudança. Neste sentido, parecem estar associadas duas dimensões importantes na gestão: uma relacionada com a projecção, implementação e controlo de um plano e outra com a capacidade de lidar com os docentes orientando a organização para a mudança.

No entanto, de um outro ângulo de análise, Uribe (2005) distingue estas duas acções associando-lhes funções e actividades diferentes mas necessárias ao desempenho da organização. Refere que, ao nível da gestão da organização, são planeados os orçamentos e as metas, estabelecidas as etapas e os objectivos e desenvolvido o plano através da organização e da dotação do pessoal. Por outro lado, associa a liderança a “uma realidade e âmbitos de acção mais próximos, de vontade, de resolução e de controlo mais directo” (*idem*:108). Liderança, significa assim, no entender deste autor coordenar pessoas para que o plano se concretize, ou seja, comunicar e tornar compreensível a nova orientação, introduzir elementos de motivação e inspiração que assegurem o seu cumprimento.

Apesar desta definição de liderança de Uribe (2005) se situar na mesma direcção de Day (2001) e de Teixeira (2005), amplia a visão destes autores ao sublinhar que as funções são distintas, podendo um gestor não ser líder. Apesar de me referir neste conceito “autónomo” de liderança, visto defender que esta pode envolver todos os elementos da organização e não somente o gestor, quando me refiro à liderança formal incorporo nela também todas as questões relacionadas com a gestão dos recursos, condições de trabalho, organização da escola, equipamentos e dispositivos pedagógico-curriculares. Assim, optei pela utilização do termo líder formal referindo-me assim a um gestor líder.

Em síntese, nesta minha posição estou a sustentar um tipo de liderança da organização⁵², muito próxima do sentido de gestão de Teixeira (2005) enquanto trabalho de planificação, organização e controlo de uma organização escolar mas também como função de gerir metas não racionais, a “fonte de identificação” (Day, 2001:134), isto é, enquanto função de gerir a motivação do pessoal docente, dando sentido ao trabalho desenvolvido e ligando os elementos à organização. Assim, o líder formal, é aquele que “possuindo uma visão de futuro,

⁵² O termo líder da organização é utilizado com o mesmo sentido de líder formal.

deve indicar a direcção a seguir e levar ao desenvolvimento do projecto que enformará (e informará) a acção colectiva” (Costa, 1996:134).

Hargreaves e Fink (2007) valorizam também este trabalho emocional do líder da organização ao sublinharem a importância de “motivar os outros e gerir os seus estados de espírito e sentimentos” (*idem*:266). Acrescentam que uma liderança sustentável⁵³ tem de ser prudente, ou seja, além de não desperdiçar dinheiro ou recursos, deve concentrar-se na revitalização e renovação da energia dos recursos humanos através de três fontes essenciais: a confiança, a autoconfiança e a emoção. No entender destes autores, estas fontes criam/consolidam a energia dos recursos humanos, o empenhamento e as relações interpessoais de forma positiva ao nível da organização. Concordando com esta visão considero que a confiança e a autoconfiança são elementos essenciais na melhoria dos processos de trabalho entre os professores e, de modo concreto, na melhoria do sucesso dos alunos.

II.3.3.2- Liderança democrática: uma liderança sustentável?

Como sustentei, apesar de a *liderança* não ser uma capacidade exclusiva do gestor⁵⁴, a forma como o gestor lidera poderá definir o tipo de gestão. Nesta óptica, um gestor poderá ser entendido como um mero executante do cumprimento das directrizes da tutela ou como alguém que promove dinamismo e inovação.

Teixeira (2005) identifica quatro estilos⁵⁵ diferentes de liderança: *autocrática*, *participativa*, *democrática* e *laissez faire*. O líder *autocrático* limita-se a comunicar a ordem aos seus subordinados e espera ser obedecido. O líder *participativo* envolve os subordinados na preparação da tomada de decisão mas retém a autoridade final. O líder *democrático* tenta fazer o que a maioria dos subordinados deseja. Neste sentido, dá espaço para os membros da organização, estimulando a sua participação na definição das estratégias e no processo de tomada de decisões. No estilo de liderança *laissez-faire*, o líder deixa que os seus subordinados tomem as decisões não estando envolvido no trabalho.

Nesta clarificação de sentidos de *liderança*, convoco também o contributo de Day (2001) que, baseando-se em Blasse e Anderson (1995), refere três tipos de liderança: a *liderança normativo-instrumental*, a *facilitadora* e a *emancipadora*. No primeiro tipo de liderança, os professores são influenciados de forma a cumprirem um determinado programa

⁵³ Fullan (2005) define sustentabilidade como a “capacidade de um sistema se envolver nos aspectos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos”(cit. in Hargreaves e Fink, 2007: 31). Neste sentido, favorece a ocorrência das melhorias educativas e contribui para que estas aconteçam.

⁵⁴ Note-se que a capacidade de algumas pessoas influenciarem o comportamento de outras é alheia à estrutura formal da organização, assim como o facto de ser atribuído formalmente uma função ao gestor nada garante que efectivamente ele a realize.

⁵⁵ Segundo Revez (2004) os primeiros estilos descritivos da conduta do líder têm a sua génese nos trabalhos, já considerados clássicos que Kurt Lewin, Ronald Lippitt e Ralph White desenvolveram entre 1930 e 1940. Destes trabalhos distinguiram-se três estilos de liderança: “estilo autoritário”, “não-interventivo” ou “laissez-faire” e estilo democrático.

do líder e, neste sentido, as estratégias de controlo servem para o professor se manter subordinado, não desenvolvendo a sua autonomia. O segundo tipo de liderança desenvolve estratégias que promovem a emancipação do professor, o “teacher empowerment” (*idem*:137), através da demonstração de confiança e de apoio aos professores, do desenvolvimento de estruturas de gestão partilhada, do encorajamento e da auscultação da participação individual, do estímulo da autonomia individual do professor e do encorajamento da inovação. Já a *liderança emancipadora*, baseia-se em tradições de participação, equidade e justiça social, encorajando a reflexão crítica sobre os contextos que estão subjacentes às culturas e a discussão dos valores. Na opinião deste autor, é nestes contextos de liderança que dominam os tipos de *culturas colaborativas* já que “libertam a emancipação que existe dentro dos indivíduos, em vez de os emancipar per se” (*ibidem*).

Neste encadeamento Bernard Bass (1988) enfatiza também a *liderança transformacional* que define como o “comportamento de certos directores que tendem a converter os seus professores em líderes na actividade educacional” (cit in Uribe, 2007:112). Este estilo de liderança distingue-se da *liderança tradicional* hierarquizada e de *controlo* visto distribuir e delegar poderes, possibilitando a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar. Nesta lógica, um gestor compartilha a responsabilidade e a liderança com os outros elementos da organização e envolve de maneira mais geral os docentes. Dito de outro modo, o gestor reconhece e recompensa as capacidades de liderança desenvolvidas pelos docentes e cria as condições para que cada um dos professores seja líder, numa lógica de *liderança sustentável*. Hargreaves e Fink (2007) defendem que uma *liderança sustentável* evita a “turbulência emocional criada pelos eventos de substituição” (*idem*:122) e perdura independentemente dos gestores que se vão sucedendo. Assim, no seu entender, uma das formas de assegurar a sucessão eficaz e de encontrar rapidamente sucessores que possam assumir essas funções é envolver outras pessoas na liderança, desenvolvendo e dotando essa capacidade noutros indivíduos.

Nesta linha, argumentam estes autores que a “finalidade última da aprendizagem e da liderança sustentável é que, com o tempo, as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem profissional autênticas e assertivas” (*idem*:174)⁵⁶ Assim, as lideranças mais do que delegadas constituem “uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida” (*ibidem*).

⁵⁶ Hargreaves e Fink (2007) na sua obra “Liderança sustentável” referem que a liderança pode ser orientada por um líder inspirador, desenvolver-se e evoluir organicamente, emergir na forma de uma comunidade prática dinâmica ou assumir um carácter assertivo e activista. Apresentam diferentes estratégias de distribuição de poder construindo uma escala de liderança: da delegação tradicional e progressiva à distribuição orientada, emergente e finalmente à assertiva que consideram a mais frutífera em relação aos esforços de melhoria educacional e a presente numa organização aprendente.

Neste encadeamento, para as lideranças⁵⁷ se multiplicarem e dinamizarem, é necessário estabelecer estruturas e processos na escola que permitam que elementos “actuem como facilitadores de outros ou que se responsabilizem por projectos particulares” (*ibidem*), independentemente da sua função administrativa. Assim, o desenvolvimento da liderança entre professores exige a criação de espaços e de situações que permitam experiências de liderança, de administração e de elaboração de políticas. Dito de outro modo, exige a constituição de um ambiente de trabalho que promova uma cultura de participação efectiva de todos os docentes: uma *liderança democrática*.

É nesta linha que se situa a tese de Guerra (2002) ao identificar o individualismo, a rotina, o tempo, o desinteresse e a impaciência como obstáculos à democratização das estruturas escolares dos alunos. Relacionando esta *cultura de participação e de democracia* com a ideia de *ethos democrático*, o autor considera que este *ethos democrático* “só se adquire no exercício dos direitos democráticos. Direito a opinar, a decidir, a participar, a reunir-se, em igualdade de condições” (*idem*:69), ou seja no quadro de uma *liderança democrática*. Este autor considera que o tempo necessário para a troca de opiniões, a discussão, o atender às diferenças e opiniões distintas que favoreceria a decisão participada não existe nas nossas escolas o que dificulta, ou impede mesmo, a construção de uma *liderança democrática* e conseqüentemente, de uma *liderança sustentável*.

II.3.3.3- Liderança(s) e relações de poder

Sublinhando a ideia já referida anteriormente, a liderança não é uma exclusividade dos órgãos de gestão e da administração. Tal como refere Bennis (1999) “Não é que não existam líderes”, mas líderes “(...) serão (...) todos aqueles que sustentem ‘idéias-guia’: uma espécie de co-líderes” (cit. in Uribe, 2007:111) e que exerçam dinâmicas de poder institucionais.

Segundo González, González (1997:49) as dinâmicas de poder, dependendo da sua utilização, podem assumir duas formas: a autoridade e a influência. A *autoridade* diz respeito ao poder formal resultante da atribuição institucional de um cargo que autoriza a tomada de decisões: “a sua fonte é unicamente estrutural e unidireccional: de cima para baixo” (*idem*: 49-50). A *influência* representa o lado informal, oculto mas ao mesmo tempo dinâmico do poder provindo de diversas fontes que influenciam em todas as direcções: “de baixo para cima, de cima para baixo ou horizontalmente” (*ibidem*).

Na verdade, e como sustenta Fernandes (2007), o poder numa organização não advém somente do exercício de cargo mas “do controlo de recursos, da posse de conhecimentos e

⁵⁷ Num sentido próximo de Teixeira (2005) e de Uribe (2007), Bolívar (2005) define liderança como “uma forma especial de influência relativa para induzir outros a mudar voluntariamente suas preferências (acções, suposições e crenças), em função de tarefas ou projectos” (*idem*:110) não circunscrevendo também, deste modo, a capacidade de liderança aos gestores.

informações importantes para a organização bem como do facto de se ser capaz de movimentar bem nas redes relacionais informais e de controlar de alguma maneira os processos de tomada de decisão”(idem:165).

Assim as fontes de poder são variadas e não se encontram sob o controlo exclusivo dos gestores. Os diferentes docentes podem liderar as diferentes linhas de acção da organização “através do exercício da sua própria liderança” (Uribe, 2007:110).

A própria *sedução* pode surgir como uma estratégia afectiva profissional para controlar os processos de tomada de decisão, sendo usada não só na relação pedagógica com alunos (tese defendida pelos autores Gauthier e Martineau, 1999) mas também na relação profissional com pares, já que “persuadir é seduzir... exercer uma influência não somente cognitiva mas afectiva. (...) é influenciar por meio da palavra e do gesto, é seduzir a mente e o corpo ao mesmo tempo” (idem:17). Desta forma alguns, docentes “aplicam seus artifícios e suas estratégias de sedução não para enganar o outro, mas para comprometê-lo a jogar com ele” (idem:47) respondendo às exigências da organização escolar e contribuindo para que as finalidades sejam atingidas. A sedução é assim um instrumento de gestão da relação com outro no contexto profissional.

Mais do que o enfoque numa liderança única e institucional ou a preocupação por um rosto forte que concretize projectos credíveis, ideias presentes nas novas políticas educativas⁵⁸ é necessária uma *liderança partilhada*⁵⁹ e uma acção conjunta de todos os envolvidos no sentido de proporcionar aos diferentes elementos da organização o exercício de poder e de lideranças. O desenvolvimento e o sucesso educativo resultam de uma organização aprendente constituída por elementos activos e autónomos que, mais do que bem influenciados ou orientados, lideram e revelam a “a capacidade e o comprometimento para contribuir além da própria sala de aula” (Bolívar, 1999: 28).

Sintetizando, toda a discussão feita parece apontar para a ideia de que o sucesso da mudança educacional exige que esta resulte de processos colectivos, desenvolvidos pelos docentes enquanto autores criativos e líderes, que resultem do diálogo e da reflexão em acção. A mudança não pode, nem deve, ser feita pelo protagonismo de alguns, mas pela conjugação cooperada de todos.

⁵⁸ Esta preocupação é veiculada no Decreto-Lei n.º. 75/2008, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário aponta como 2º objectivo do diploma “reforçar a liderança das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.” O artigo acrescenta ainda que “sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças fortes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

⁵⁹ Utilizo a expressão liderança partilhada nesta dissertação num sentido próximo de liderança democrática, sublinhando a partilha de responsabilidades e o envolvimento de todos os/as docentes.

CAPÍTULO III

Profissionalidades Docentes

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Início o capítulo com a clarificação dos conceitos de **profissionalismo, profissionalidade e desenvolvimento profissional** procurando objectivar também as relações que entre eles podem ser estabelecidas (III.1). Num segundo momento, esclareço o sentido em que é utilizado o termo **profissionalidades docentes** convocando como argumento justificativo a tipologia de Hoyle (1980) relativa à ***profissionalidade docente ampla e à profissionalidade docente restrita***. Assumindo uma visão plural de **profissionalidade docente**, procuro explicitar dimensões por mim consideradas centrais na sua configuração: i) a **dimensão relacional e afectiva**; ii) a **dimensão ética** e iii) a **dimensão curricular** das **profissionalidades docentes** (III.2). O ponto 3 deste capítulo explicita alguns aspectos que se constituem em constrangimentos ao exercício das **profissionalidades docentes** como sendo a **burocratização, a complexidade e a intensificação do trabalho docente**. O capítulo termina com uma problematização sobre as possibilidades dos **projectos em equipa na edificação de *profissionalidades amplas*** (Hoyle, 1980).

III.1 – Profissionalidade(s) docente(s): esclarecendo o conceito utilizado

Tendo em conta os limites distintos mas cruzados dos conceitos de *profissionalismo*, *profissionalidade* e *desenvolvimento profissional*, a opção pelo termo *profissionalidades* implicou uma clarificação dos sentidos que a ele normalmente são associados, abordagem que faço no primeiro ponto deste capítulo. Esta clarificação, por sua vez, permite também, no segundo ponto deste capítulo, explicitar o sentido plural de profissionalidade docente utilizado nesta dissertação no segundo ponto deste capítulo.

III.1.1 – Profissionalismo, profissionalidade e desenvolvimento profissional: que relação?

Apesar de, por vezes, profissionalismo ser utilizado com o mesmo sentido de profissionalidade encontramos autores que distinguem estes conceitos. Contreras (2003), perspectiva o profissionalismo como uma forma de reivindicar determinados traços de profissão para obter melhores condições ou reconhecimento social, impondo um conhecimento como exclusivo, único, legítimo para abordar problemas e conflitos do seu campo de actuação e saber. Sustenta, portanto, que o profissionalismo pode ser identificado como uma ideologia de defesa ante a desqualificação profissional, no sentido de ser uma resposta defensiva dos/as docentes perante as tendências racionalizadoras e o trabalho cada vez mais alienado: “uma resistência à burocratização e à obediência administrativa” (*idem*:40). Segundo o autor esta ideologia pode também ser utilizada por parte dos empregadores como um recurso para controlar a classe, no sentido de com o seu reconhecimento “neutralizar conflitos, reorientar expectativas [e] estabelecer hierarquias de salários” (*idem*:44).⁶⁰

Este autor adverte, contudo, que o profissionalismo não pode ser visto somente como uma estratégia do Estado para provocar a colaboração e a lealdade dos/as docentes ou uma reacção defensiva da própria classe para melhorar o estatuto, já que as exigências profissionais “poderiam representar o compromisso para com uma ética do trabalho” (*idem*:42). Neste sentido, fala de uma “estratégia do profissionalismo” como um movimento que “defendeu imagens positivas e agrupou a classe docente em torno de reivindicações e lutas que tinham não só o benefício para o colectivo de professores e para as suas condições de trabalho, mas também, (...) consequência para toda a comunidade” (*idem*:41).

Numa posição não dissonante Hoyle (1980), associa o profissionalismo a um compromisso entre os membros duma ocupação para a melhoria do estatuto e às estratégias e retóricas utilizadas para reivindicar e elevar o estatuto social da docência. Em trabalho posterior, Hoyle (1982) distingue os conceitos de profissionalismo e de profissionalidade

⁶⁰ No entender de Contreras (2003), o profissionalismo, enquanto ideologia, pode encerrar em si mesmo um argumento corporativista que associa a autonomia a isolamento e à não intromissão, ao mesmo tempo que pode ser uma reivindicação feita à classe docente “como forma de obter a sua colaboração e obediência” (*idem*:45). Acrescenta que o profissional corre mesmo o risco de viver um aproveitamento da ideologia deste profissionalismo para ser cativado para determinadas tendências reformistas: “pode ser que acabe por interpretar, que se é, de facto, um profissional colaborando com a administração, mas não com a comunidade” (*idem*:42). Esta estratégia de reivindicação, foi na perspectiva do autor, provavelmente útil para isolar o profissional das intromissões da comunidade social e excluir a comunidade das decisões educativas, mas não para tornar o profissional mais autónomo das intromissões do Estado ou dos empregadores e independente em relação a políticas e interesses tecnocráticos.

associando o primeiro à melhoria de estatuto e a profissionalidade à melhoria das competências⁶¹ no exercício do trabalho docente. Concordando com a relação que o autor estabelece entre os conceitos de profissionalidade e de desenvolvimento profissional, distinguindo-os do processo de profissionalização, que associa ao profissionalismo, partilho também da definição de desenvolvimento profissional que sustenta. Em sua perspectiva, desenvolvimento profissional diz respeito a um processo de melhoria das competências e dos níveis de saber realizado no exercício da profissão e que conduz a um maior aperfeiçoamento e a uma maior eficácia individual e colectiva.

Day (2001), na mesma linha de ideias, define desenvolvimento profissional como o “processo pelo qual o profissional adquire e melhora o conhecimento e as competências necessárias para um desempenho profissional eficaz” (*idem*:16). No entender deste autor, o desenvolvimento profissional inclui diferentes tipos de aprendizagem: “umas vezes é natural e evolutiva, outras vezes, esporádica, outras, ainda, o resultado de uma planificação” (*ibidem*). Concordando com a visão do autor, não desconsidero, a qualidade e a importância para o desenvolvimento profissional da formação inicial e contínua realizada em momentos-chave, ainda que nesta investigação foque a atenção no desenvolvimento profissional resultante da “aprendizagem em interacção com os pares, no contexto da escola”. Dito de outro modo, e ainda na esteira de Day (2001), estou a considerar o verdadeiro desenvolvimento profissional como a aprendizagem que diariamente ocorre nos contextos profissionais, feita através da cooperação com os pares, das amizades críticas, dos processos de revisão e de avaliação, da investigação-acção e dos trabalhos em equipa, elementos que, na sua complementaridade, configuram um sentido às profissionalidades docentes.

Em síntese, face às ideias explicitadas não utilizei o termo profissionalismo visto estar coroadado de “uma descrição ideologicamente afectada do estatuto e dos privilégios sociais” (Contreras, 2003:46) a que os docentes aspiram, afastando-se, assim dos propósitos deste trabalho. A opção pelo uso do termo *profissionalidade docente* decorre pois, da proximidade que, em minha opinião, existe entre aquele conceito e o de *desenvolvimento profissional* docente, na linha proposta por Hoyle (1982) e Day (2001). No ponto seguinte procuro aprofundar esta discussão focando a atenção na clarificação do conceito de *profissionalidade* docente ao mesmo tempo que procuro justificar o uso do conceito no plural.

III.1.2 - Profissionalidades docentes – em busca de um sentido

De acordo com a análise explicitada no ponto anterior e da análise que fiz à literatura neste domínio, o conceito de profissionalidade é um conceito polissémico.

⁶¹ Inicialmente Hoyle (1980) identifica o profissionalismo e a profissionalidade como duas vertentes da profissionalização, no entanto mais tarde opta por distinguir estas duas dimensões associando-as respectivamente à profissionalização e ao desenvolvimento profissional.

Para Hoyle (1980) profissionalidade refere-se às atitudes dos membros de uma ocupação em relação à prática profissional e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessas tarefas. Neste sentido e admitindo que a atitude para com a prática profissional é sempre uma atitude subjectiva e, portanto, de ordem e controlo pessoal, mesmo que influenciada por variáveis contextuais, sociais, políticas e culturais, optei pela designação de profissionalidades, reconhecendo, na base destes pressupostos, que num mesmo contexto profissional existem diferentes tipos de profissionalidades.

Neste meu pensamento estou a ter em conta os argumentos de Hoyle (1980) relativos à *profissionalidade docente ampla* e à *profissionalidade docente restrita*. Ao referir-se a uma profissionalidade restrita, este autor descreve-a como:

“o bom profissional é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é um professor criativo e um hábil gestor da aula. Não concede importância à teoria, não compara o trabalho com o de outros, nem tende a compreender as actividades da sala de aula num contexto mais alargado, valorizando a sua autonomia na sala de aula” (Hoyle, 1980:49, citado em Day, 2001:22).

Assim, subjacente a este sentido de profissionalidade está a ideia de um profissional que não concede importância à teoria e que baseia a sua prática pedagógica essencialmente na experiência. Na linha deste autor, trata-se de um profissional que estabelece uma boa relação interpessoal e afectiva com os seus alunos, uma vez que a intenção é desenvolver as suas capacidades. Também desenvolve um bom trabalho dentro da sala de aula, gerindo bem o tempo e valorizando fundamentalmente o trabalho individual. Pelo facto de desenvolver a sua acção de forma desarticulada com os demais actores não estabelece com eles qualquer relação de colegialidade e/ou de colaboração que fomente o questionamento e a reflexão colectiva.

O conceito de *profissionalidade ampla* é descrito tendo por referência um profissional que

“inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais alargado, comparando o seu trabalho com o dos outros, avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com o de outros” (ibidem)

Na perspectiva deste autor, *uma profissionalidade ampla* pressupõe que o professor(a) desenvolva um trabalho docente que ultrapassa o isolamento profissional da sala de aula, estabelecendo relações de colaboração/reflexão com os pares e outros actores educativos. Assim, as relações interpessoais e afectivas deste profissional não se restringem aos alunos.

Ou dito de outro modo, trata-se de um docente que

Ao contrário do profissional restrito, interessa-se pela teoria e pelos desenvolvimentos educacionais em curso (...), lê livros e revistas educacionais, envolve-se em várias actividades profissionais e preocupa-se em promover o seu desenvolvimento profissional através de um trabalho contínuo” (ibidem).

Esta relação da actividade docente com o desenvolvimento profissional, a melhoria da educação e a “pesquisa”, relaciona-se com o sentido de professor investigador de Stenhouse (1987) visto que a atitude investigativa tem uma importância crucial no desenvolvimento dos modos de ensinar.

Corroborando esta visão da profissionalidade, realço, pois, a importância do trabalho com os pares reconhecendo que constitui um meio potenciador da análise e avaliação do trabalho docente, mas também da reflexão sobre os objectivos, o processo, os conteúdos, os resultados, as metas, os valores e os propósitos da educação. Acredito, portanto, que o trabalho em equipa permite aos/às docentes uma visão alargada do seu trabalho, através da possibilidade que têm de questionar e de construir em conjunto os referentes da sua prática. Entendo, em síntese, que é à luz desta perspectiva ampla de profissionalidade, que se poderá compreender melhor as palavras de Tardif e Léssard (2005) quando defendem que os docentes definem “os referentes políticos e morais da sua acção educativa”(idem:53).

Hoyle (1980) sublinha que o profissional amplo, “ao contrário do profissional restrito, está interessado na teoria e nos desenvolvimentos educacionais em curso” (idem:49). Esta concepção de profissionalidade, encontra sintonia com a ideia de *profissional reflexivo* de Schön (1983), no sentido em que o profissional revela um tipo de conhecimento e uma práxis que não depende exclusivamente da prática mas também não resulta somente da teoria, emergindo assim da acção pela reflexão. Neste sentido, a práxis distingue-se da utilizada no quotidiano e das rotinas do “conhecimento na acção”⁶², ou do resultado da “reflexão-na-acção”⁶³. Assim, este *profissional reflexivo*, na esteira de Schön (1983) reflecte “sobre” e “na” acção, tornando a prática objecto de reflexão mas fora dela e enriquecendo-a com perspectivas teóricas. Isto é, não desvaloriza a prática, em prol dos pressupostos teóricos, mas reflecte sobre ela com base na teoria.

Nesta procura de sentidos sobre profissionalidades docentes convoco também a visão de Gimeno Sacristan (1991) que associa à profissionalidade docente o “que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (idem:65). Ainda que podendo considerar esta perspectiva de Gimeno Sacristan (1991) próxima do pensamento de Hoyle (1980) ela remete-se, do meu ponto de vista, ao sentido de *profissionalidade restrita* uma vez que acentua aspectos descritivos do que a acção docente, propriamente dita, impõe e requer, e parece não prever a dimensão do trabalho conjunto e do aperfeiçoamento profissional contínuo e partilhado com os pares, a que se associa o sentido de *profissionalidade ampla*.

⁶² Segundo Schon (1998) este é um conhecimento rotineiro, herdado ou aprendido, fruto da utilização da inteligência prática, das tomadas de decisão instrumental.

⁶³ O conhecimento que resulta das situações únicas, inesperadas ou conflituosas em que somos obrigados a pensar em plena realização da acção.

Esta visão parece estar alinhada com o sentido de profissionalidade docente proposto por Contreras (2003) que a associa “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o ofício educativo” (*idem*:47). Neste sentido, a profissionalidade docente não se limita ao desempenho do ofício de ensinar, mas também exprime “valores e pretensões que seria desejável atingir e desenvolver nesta profissão” (*ibidem*). Refere-se assim às dimensões do fazer profissional, no qual “se definem aspirações relativamente à forma de conceber e viver o ofício docente e ao mesmo tempo dimensões nas quais se inscreveria a forma de dotar a realização do ensino de um conteúdo concreto e específico”(ibidem), argumento que, do meu ponto de vista, justifica também o uso, neste trabalho, do termo profissionalidade no plural. O autor chama deste modo, a atenção para o facto de as qualidades das profissões não estarem relacionadas com a descrição de um “bom ensino”, nem com um elenco de características do que é ser um “bom professor”, mas antes referirem-se “(...) às qualidades que situam o professor ou professora em condições de dar uma direcção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino”(ibidem). Deste ponto de vista, as profissões dependem também da forma como o processo de ensino/aprendizagem é entendido e das suas finalidades político-sociais.

Em síntese, é no quadro das ideias até ao momento apresentadas que justifico a adopção neste trabalho pelo conceito *profissionalidade ampla* (Hoyle, 1980), relacionando-o com a ideia de “trabalho docente” (Tardif e Lessard, 2005). Nesta minha posição tomo por referência as ideias desenvolvidas por Fernandes, (2007) no estudo que desenvolveu sobre o currículo do ensino básico e, como ela, reconheço também que a proximidade entre estes conceitos advém da ênfase que, em ambos, é colocada na importância das relações com os pares, com os alunos e com os contextos em que desenvolvem a sua actividade e da influência que tais variáveis têm na configuração das profissões docentes.

III. 2 – Profissões docentes: explicitando dimensões que as configuram

Perspectivar profissões docentes no sentido amplo adoptado nesta dissertação, e explicitado no ponto anterior, implica olhá-las de um ponto de vista abrangente e complexo. Num esforço de maior compreensão dos aspectos que na actualidade caracterizam as profissões docentes, enuncio três dimensões que, em minha opinião, as configuram: i) a dimensão afectivo-relacional; ii) a dimensão curricular e iii) a dimensão ética. Trata-se, com efeito, de um exercício que tem a intenção de apoiar uma maior compreensão dos sentidos das profissões docentes, mas que é feito com a plena consciência que estas são dimensões permeáveis entre si.

III.2.1 - A dimensão relacional e afectiva das profissões docentes

A profissionalidade docente, na acepção próxima do sentido de *trabalho docente* proposto por Tardif e Léssard (2005) pressupõe a existência de um “*trabalho interactivo*”. Este, por sua vez, “alimenta-se” das interacções humanas quotidianas e das “negociações

diárias com outros agentes educativos” (*idem*:50), consideradas imprescindíveis e determinantes da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. Nesta lógica, as profissões docentes alicerçam-se e consubstanciam-se nas relações humanas quotidianas estabelecidas com os/as colegas de trabalho, alunos e outros agentes educativos. Ao considerar, com Tardif e Lessard (2005), as “situações escolares quotidianas como sendo situações sociais caracterizadas por interacções elementares entre seres humanos” (*idem*:231) estou a realçar a dimensão relacional da docência, entendendo-a fundamentalmente como uma profissão de interacção. Esta minha posição encontra também apoio na visão de Damião (1992) que reconhece que a actividade do/a professor/a é “eminentemente de cariz relacional”⁶⁴(*idem*:44), considerando-a uma das dimensões mais importantes das profissões docentes.

É ainda nesta linha de pensamento que Tardif e Lessard (2005) sustentam que, apesar da diversidade de tarefas do trabalho docente,⁶⁵ “a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos”, (*idem*:141) colocando, deste modo, a componente relacional no centro do trabalho docente. É também nesta perspectiva que argumentam que “manter o interesse e (...) a atenção dos alunos é uma das tarefas centrais dos professores” (*idem*:217) para que os alunos aprendam. Nesse sentido, consideram ainda que o interesse e empenho, enquanto condições essenciais do processo de ensino/aprendizagem, e que traduzem o desejo dos alunos se envolverem e continuarem na tarefa dependem, essencialmente, do “trabalho emocional” do/a professor(a). O trabalho docente implica, assim, um conjunto de interacções personalizadas e afectivas com os alunos, de forma a conseguir obter a sua participação⁶⁶ no processo de ensino/aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, a personalidade do/a docente, as suas características pessoais como a empatia, o sentido de humor, a compreensão e a abertura são essenciais na interacção com o aluno. Dito de outro modo, “a pessoa que é o trabalhador constituiu o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo” (*idem*:268) assim como as tecnologias da interacção do trabalho docente são os mecanismos afectivos, nomeadamente a *autoridade* e a *persuasão*.

⁶⁴ Com base em Gonçalves & Cruz

⁶⁵ Esta complexidade das tarefas docentes será referida no ponto III.6.

⁶⁶ Para Tardif e Lessard (2005), ideia que perfilho, o acolhimento na sala de aula é fulcral como interacção personalizada com o aluno para obter a sua participação no processo de ensino/aprendizagem. Ao enquadrar a situação escolar “dentro de um processo de interacção com os alunos, determinar os limites, as significações e as orientações da situação que o grupo de alunos se prepara para viver” (*idem*:177) “os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma acção em comum” (*ibidem*). Segundo os autores este acolhimento, para as crianças mais novas representa essencialmente uma tarefa de socialização às regras da instituição e da sala repetindo as regras que necessitam de interiorizar, alternando com um suporte afectivo, de forma a dar segurança à criança. Neste sentido, ao defenderem que “boa parte do trabalho não é empregado a tarefas de aprendizagem do conteúdo, mas antes a tarefas de enquadramento e de controlo das actividades dos alunos” (*idem*:181) parecem, mais uma vez valorizar as tarefas emotivas desenvolvidas pelo docente na relação com os alunos.

No entender destes autores, a *autoridade* está associada à personalidade do docente, ao “carisma pessoal” e reside “no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção aos alunos” (*idem*: 266). Neste sentido, o docente “pode impor-se a partir do que é enquanto pessoa, que os alunos respeitam e até apreciam ou amam” (*ibidem*). Já a *persuasão*, é vista como a “arte de convencer outrem a fazer alguma coisa ou acreditar em alguma coisa” (*idem*:267) e apoia-se em todos os recursos teóricos da linguagem falada.

A par destes mecanismos Tardif e Lessard (2005) realçam o recurso, por parte dos/as professores/as, à *coerção* considerando que ela reside em “condutas punitivas reais e simbólicas desenvolvidas pelos professores na interacção com os alunos em sala de aula”(*idem*:265), condutas estas estabelecidas pela instituição escolar mas também improvisadas pelos docentes. Neste estudo este é um mecanismo que também identifiquei nos discursos de alguns/mas professores/as e que é expresso em ideias como a *reticência* ou a *recusa* em considerarem alguns alunos como capazes de aprender e/ou a vontade de excluir alguns dos seus grupos de trabalho. Na perspectiva dos autores a que tenho recorrido nesta argumentação, a personalidade do docente, e as suas estratégias pessoais para conseguir o consentimento dos alunos, e, considero eu, também dos outros agentes educativos, estão presentes em todas as situações escolares quotidianas através dos processos interactivos.

Gauthier e Martineau (1999), na mesma linha de pensamento, associam ao trabalho docente um trabalho emocional que se apoia na individualidade de cada professor, sublinhando a *sedução* como estratégia pessoal.

Machado (2007), numa posição não dissonante com as anteriores associa a esta componente relacional e afectiva o *sucesso* e a *satisfação profissional*, enfatizando a importância de competências cognitivas/afectivas como a *inteligência emocional* no trabalho docente. A autora define inteligência emocional como a “capacidade de compreender os outros e de agir sensatamente nos relacionamentos humanos” (*idem*:217) considerando-a essencial numa profissão que “nos põe em contacto com outras pessoas, trabalham em equipa e exige empatia e compreensão de todos” (*ibidem*). Na sua perspectiva, estas competências cognitivas/afectivas constituem “elementos fundamentais para que os sujeitos possam formular juízos adequados e exequíveis, face à incerteza que caracteriza a complexidade do dia a dia, e se sintam realizados e com sucesso na profissão” (*idem*:216).

No entender de todos os autores até ao momento convocados é impossível dissociar a pessoa do profissional. Machado (2007) sintetiza esta ideia referindo que “o exercício da profissão docente está intimamente relacionado com a personalidade do professor e com as suas emoções” (*idem*:221). No entender desta autora, que partilho, o comportamento profissional do/a docente fundamenta-se no tipo de pessoa que é o/a profissional, “nas

características pessoais, experiência vivida e sentida, no seu bem estar subjectivo, no modo como tem evoluído na profissão, na sua capacidade de aprendizagem continua” (*idem*:224).

Em síntese, este envolvimento pessoal vai implicar duplamente as profissionalidades docentes. Por um lado, o/a docente interioriza “subjectivamente as exigências objectivas da sua própria posição [ser mediador entre a organização e os estudantes] e vive-as como desafios e dilemas pessoais” (Tardif e Léssard, 2005:268), o que lhe provoca sofrimentos mas também alegrias⁶⁷ dependendo dos (in)sucessos vividos. Por outro lado, e visto que “os professores têm que se sentir bem para que possam desenvolver o seu trabalho, dentro do potencial das suas capacidades” (*idem*: 224), o seu desempenho profissional vai resultar, em parte, da sua estabilidade e satisfação ao nível relacional e afectivo.

Em consonância com estas ideias Bolívar (2007) defende que se pretendemos a melhoria ao nível profissional é necessário valorizar a dimensão emocional do ofício de ensinar. Associa assim o bom ensino às emoções positivas na sala de aula e na escola. Neste encadeamento Fullan e Hargreaves (2000) referem que “os principais elementos motivadores para a maioria dos professores são: a qualidade do trabalho e o próprio ambiente profissional” (*idem*:38). É também nesta linha que Lopes (2002) fala de uma “profissionalidade nova configurada na lógica do amor” (*idem*:74) que reflecta um “novo clima relacional caracterizado pela festa e alegria mais do que burocracia” (*ibidem*). A este propósito, Hargreaves e Fink (2007) acrescentam ainda que “em condições de trabalho positivas e que disponibilizam apoio às pessoas, o trabalho emocional é um acto de amor, produtor de energia”(*idem*:267).

Em síntese, e no quadro das ideias até agora explicitadas, parece ser clara a necessidade de serem criadas e organizadas condições de trabalho para os/as professores/as que permitam fortalecer as relações interpessoais e “criar um campo intersubjectivo de cooperação, intimidade e autenticidade que possibilite a libertação de ansiedade e a manifestação da personalidade total” (Day, 2001:98) no sentido de potenciar a dimensão relacional e afectiva nas profissionalidades docentes.

III. 2.2 – A dimensão ética das profissionalidades docentes

Como procurei sustentar no ponto anterior, desconsiderar a dimensão relacional e afectiva no *trabalho docente* significa perspectivar profissionalidades vazias em relação às emoções; no mesmo sentido, retirar-lhe a dimensão ética é descomprometê-las em relação a

⁶⁷ Segundo Fullan e Hargreaves (2000), as melhores recompensas para o docente são as que Lortier (1975) chamou de “recompensas psíquicas do acto de ensinar” (*idem*:39), ou seja, as alegrias e satisfações que decorrem do trabalho com as crianças, e é este facto que dá valor e importância ao trabalho do/a professor(a). É central, principalmente em professores do 1º ciclo e educadores que as suas acções sejam motivadas pela preocupação com o cuidado e o acompanhamento de outros e a conexão com eles, a ética da atenção (Gillian, 1982) visto o mais importante ser a atenção e o tempo com os alunos.

valores e propósitos. São pois vários os autores que defendem a importância de se atender à dimensão ética da profissionalidade docente.

Day (2001) sustenta que há uma dimensão ética intrinsecamente associada às profissões docentes. O autor defende, mesmo, que “o ensino é uma empresa moral que se dedica ao bem-estar dos seus alunos” (*idem*: 36) e que a preocupação dos professores relativamente às crianças deve “ultrapassar a capacidade afectiva e de atenção para incluir um dever moral” (*ibidem*). Morgado (2005) corrobora esta ideia ao afirmar que a instituição de processos de ensino/aprendizagem “para além da componente científica, engloba também aspectos de cariz moral e afectiva” (*idem*:38).

Corroborando completamente a visão destes autores, defendo com Day (2001) que o ensino “encerra um propósito moral, no sentido em que se debruça sempre sobre a melhoria ou o bem dos alunos” (*idem*:37). Pressuponho deste modo que as profissões docentes requerem um trabalho ético cujo propósito é a melhoria e o bem dos alunos. É neste sentido que o autor alega que este trabalho “exige da parte do professor empenho e preocupação/atenção, procurando, de forma activa, desenvolver os alunos” (*ibidem*). Sublinha deste modo a responsabilidade e o compromisso ético do/a docente, como componentes fundamentais do seu trabalho, ao tomar sempre em atenção o que considera o bem para o aluno e prioritário para o seu desenvolvimento.

Em proximidade, Tardif e Lessard (2005) acrescentam que a forma como o/a professor(a) dá a conhecer aos alunos os conhecimentos, a escolha dos meios utilizados na sua pedagogia e das adequadas tecnologias da interacção implica atitudes éticas dos professores perante os alunos. Tal visão significa que as decisões pedagógicas são sempre fundadas em juízos morais, sociais ou psicológicos: de como agir em determinada situação, como controlar a sala de aula, qual o melhor critério para avaliar aquela situação ou aquele aluno específico.

É neste sentido que os autores focam a sua atenção nos atributos sociais alegando que são “facetas do objecto de trabalho que levam o professor a fazer escolhas [e a] exprimir preferências” (*idem*: 258). Assim, chamam atenção para o facto das representações sociais construídas pelos/as professores/as a respeito dos seus alunos causarem algumas atitudes e juízos de valores que condicionam sempre a prática educativa e interferem no exercício da profissionalidade docente.

Em síntese, enfatizar a dimensão ética das profissões docentes é perspectivar profissões comprometidas com o bem e a melhoria dos alunos, e defender que a prática pedagógica é condicionada pelas atitudes éticas dos docentes, nomeadamente as que resultam das suas representações sociais.

III. 2.3 – A dimensão curricular das profissões docentes

Na continuidade das ideias que tenho vindo a desenvolver neste capítulo sobre as profissões docentes, a dimensão dos processos de desenvolvimento do currículo assume uma grande centralidade. Bolívar (2007) afirma mesmo que o desempenho curricular é o centro do trabalho docente, o “núcleo central da acção docente” (*idem*:38).

Na mesma linha, Lessard e Tardif (2005) enfatizam o trabalho curricular associando-o às constantes adaptações do docente às circunstâncias particulares das situações de trabalho. Essas adaptações, no entender destes autores, devem ter em conta os objectivos e os programas educativos, descritos como “um quadro de acção dos docentes que impõem certas ideologias, veiculam valores pedagógicos, culturais, intelectuais e sociais, unificando a acção colectiva dos professores e orientando-a para os conteúdos e objectivos comuns” (*idem*: 207).

Neste sentido, o docente tem de decidir e escolher as melhores maneiras de compreender e realizar os objectivos, interpretá-los e dar-lhes um significado, ou seja desenvolver um trabalho curricular que reflecta a preocupação pelo “como”, o “porquê” e o “quê”. O desempenho curricular, no entender destes autores, passa fundamentalmente por um trabalho de interpretação⁶⁸ que permite a transformação do “discurso codificado, formal, geral”- os programas⁶⁹, num “discurso situado na acção” (*idem*: 223), adaptando-os deste modo, às situações quotidianas.

O trabalho curricular, no entender destes autores, é também entendido como uma tarefa epistemológica, visto o/a docente necessitar de “se situar numa visão de conhecimento e de aprendizagem optando e impondo aos alunos alguns modelos cognitivos de saber e da aprendizagem” (*ibidem*). A sua opção curricular traduzirá sempre uma hierarquia em que são privilegiadas determinadas matérias, estratégias ou conhecimentos. Dito de outro modo, o professor tem de ter iniciativa, responsabilidade e autonomia⁷⁰ para seleccionar, simplificar, hierarquizar, ignorar ou reconstruir alguns objectivos.

⁶⁸ Trata-se de uma interpretação hierarquizada, no sentido em que “retém os elementos considerados importantes ou necessários para os alunos e as avaliações da escola” (Tardif e Lessard, 2005: 211)

⁶⁹ Os programas são definidos por estes autores como “instrumentos simbólicos, discursivos, que exigem dos professores um trabalho igualmente simbólico e discursivo para lhes dar sentido” (*idem*:223). Assim, além de adaptar e interpretar os objectivos em função das necessidades, dos recursos, do tempo e dos alunos, o/a docente tem também de trabalhar os programas de acordo com as situações concretas do dia-a-dia, visto serem instrumentos de trabalho que têm de ser “modelados, modificados, adaptados de acordo com as situações vividas” (*idem*:226) Tal como os programas, os manuais escolares, segundo Correia e Matos (2001) também são instrumentos, contextos de trabalho, que necessitam de ser transformados e modificados. Contudo, há tendência para os professores atribuírem ao manual escolar um papel demasiado importante na determinação do seu trabalho, mesmo admitindo, que uniformizam/homogeneizam as competências cognitivas exigíveis aos alunos e que nem sempre são conformes aos programas. Desta forma, os autores referidos defendem que, apesar de os/as docentes terem desenvolvido uma certa relação de autonomia com os manuais, a maioria encontra neste um garante da unidade do sistema educativo e um instrumento imprescindível à estruturação da aprendizagem dos alunos visto que somente um pequeno número considera o manual dispensável.

⁷⁰ Esta autonomia segundo Tardif e Lessard (2005) pode também provocar sentimentos de impotência dado que os “objectivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas e os professores não conseguem ter a certeza que realizarão os objectivos e dificilmente podem medir e avaliar os resultados do seu trabalho” (*idem*:206).

Em síntese, o desempenho curricular docente comporta assim uma dupla face: “é um trabalho regulado e flexível, [isto é], um trabalho controlado e que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de autonomia e responsabilidade pessoal” (*idem*:197).

III. 3 – Constrangimentos ao exercício das profissões

Neste ponto do trabalho debruço-me sobre alguns aspectos que no exercício das profissões docentes são muitas vezes entendidos como constrangimentos ao trabalho dos professores. De entre esses constrangimentos, a componente burocrática assume lugar de topo, seguida da ideia de complexidade da actividade docente e da crescente intensificação que tem sofrido, sobretudo nos últimos anos. Estes são, pois, aspectos que interferem no modo e nas condições como os docentes exercem a sua profissão.

III.3.1 – A burocratização do trabalho docente

Tardif e Lévesque (2005), argumentam que as reformas desenvolvidas em França, cujo alvo principal é o corpo docente e as suas condições de trabalho, têm reflectido “uma aplicação dos modelos de racionalidade do trabalho tecnológico no mundo educativo” (*idem*:100). Justificam este facto por considerarem que perante a maior amplitude e complexidade da organização escolar, a Administração Educacional sentiu necessidade de controlar mais o trabalho do professor, pelo menos “no plano da formalização das regras que regem o ambiente do trabalho” (*ibidem*).

Nesta mesma lógica, e visto que, no meu entender, a tese destes autores se adapta à realidade actual portuguesa, defendo com eles que as reformas actuais têm vindo a reflectir essencialmente uma preocupação política pela eficácia, pelo desempenho e pelos resultados, intensificando os controlos burocráticos sobre o trabalho docente, em detrimento das questões relacionadas com a qualidade das condições do exercício da profissão docente e, consequentemente, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. A este propósito Gimeno Sacristán (1995) frisa a importância das condições de trabalho, sublinhando factores de índole histórica, cultural, social, institucional, laboral e pessoal, na configuração das profissões docentes. Fernandes (2007), numa análise reportada à realidade portuguesa, aponta também as condições⁷¹ em que o trabalho docente é desenvolvido como

⁷¹ Fernandes (2007) aponta alguns elementos que devem ser tidos em conta pelas escolas no sentido de criarem melhores condições de trabalho para e entre os professores: i) as condições físicas que as escolas oferecem aos professores para a realização de trabalhos e de iniciativas em grupo, com carácter interdisciplinar (com os pares, mas também com os alunos e com os pais) e também para a realização de actividades que exigem um trabalho com um carácter mais focado na área disciplinar; ii) a organização do ensino por disciplinas e por tempos lectivos e nas possibilidades que este modelo oferece para a configuração de processos de gestão curricular ancorados em princípios de interdisciplinaridade e da transversalidade de saberes; iii) a organização dos espaços por salas de aula convencionais (quadro, mesas e cadeiras) e sem espaços para iniciativas alternativas; iv) a enormidade de tarefas a que têm de responder no quadro de um funcionamento marcado por uma lógica de incompatibilidades de tempos, entre os professores de uma mesma escola (pela própria organização do ensino) e entre estes e a Administração Educativa, dimensão que, como anteriormente aludimos, faz gastar muitas das energias dos professores em tarefas administrativas afastando-os de outro tipo de iniciativas que poderiam ser uma ponte para a emergência de práticas divergentes e potenciadoras de reflexões críticas; v) a inexistência de redes de apoio (equipas multidisciplinares) aos professores que possibilitem a concretização de práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas, por um lado e, por outro, o desenvolvimento do currículo a partir de projectos com maior articulação com o contexto (social e cultural) em que as escolas se inserem; vi) a inexistência de tempos institucionalizados que possibilitem aos professores, o “encontro” consigo mesmos e com “a sua prática” e o encontro com os seus pares, partilhando ideias e experiências; vii) a inexistência de apoios específicos aos professores que vivem situações de grande stress, insegurança, medos, incertezas (*idem*:305-6)

“uma dimensão que não pode ser descuidada (...) porque dela depende muito a melhoria da qualidade da profissionalidade docente” (*idem*:306).

Retomando o argumento das reformas educativas, Ball (2002) refere que a tradição educacional centrada na escola e no bem público tem dado origem a ideias reformadoras que orientam o sistema educativo para um sentido diferente: o mercado, o mérito e a *performatividade* competitiva. Segundo este autor, a *performatividade*⁷² é uma nova cultura competitiva presente na escola que se caracteriza por uma “regulação menos visível, mais liberal e auto-reguladora” (*idem*:5), assente em novas formas de vigilância e de auto-monitorização como: os sistemas de avaliação, a definição de metas/objectivos e a comparação de rendimentos e de produção. Neste sentido, o trabalho dos docentes é conduzido por esta cultura, denotando-se que “os desempenhos servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspecção” (*idem*:4).

Partilho da ideia de Ball (2002) de que as estratégias e práticas desta cultura política, têm vindo a causar alterações no trabalho docente, nomeadamente, nas relações profissionais, não promovendo a partilha nem o trabalho em conjunto. Como alude o autor, a competição é potencializada e valorizada fazendo *ranking nacionais* que distinguem as escolas pelos resultados escolares dos seus alunos ou avaliando o desempenho dos professores no sentido de classificar e sancionar. A *colegialidade* dá assim lugar a uma relação hierárquica entre pares. Corroboro também a ideia de que estas formas de regulação têm consequências catastróficas nas relações e na dimensão relacional e afectiva da profissionalidade docente, fazendo com que “autênticas relações sociais sejam substituídas por relações de julgamento nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade” (*idem*:11).

Neste sentido, é em “nome da impressão e do desempenho [que] é sacrificado o compromisso, a entrega, o julgamento e a autenticidade” (*idem*:13). Os professores são julgados com “base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável” (*ibidem*). Este facto leva a que os docentes invistam nas tarefas burocráticas valorizadas pela organização: relatórios, dossiers e outros documentos estratégicos em detrimento da reflexão, da investigação e do trabalho em conjunto.

Neste encadeamento, Ball (2002) refere que os sucessivos indicadores de desempenho e as comparações de produtividade geram uma nova subjectividade profissional caracterizada pela incerteza e instabilidade. Day (2001), numa lógica próxima, acrescenta que o aumento da prestação de contas tem concebido sentimentos como a ansiedade, o medo e a solidão que

⁷² Este autor define a *performatividade* como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (*idem*:4). No seu artigo sublinha fundamentalmente as alterações que as relações e subjectividades sofreram com as estratégias e práticas destas tecnologias políticas.

dificultam a prática colegial, reflexiva e inovadora e consequentemente o crescimento profissional. É também neste sentido que Tardif e Lessard (2005) alegam que o “refúgio na sala de aula” é assumido como o único espaço de autonomia, que permite ao docente fugir ao controlo burocrático e ao “ambiente organizacional fortemente controlado e saturado de normas e regras” (*idem*:100).

A este propósito é também interessante a tese de Fullan e Hargreaves (2000) que defendem que o aumento do controlo torna o ensino um trabalho regulado e cheio de tarefas favorecendo a rotinização do trabalho docente e retirando o tempo que os professores tinham para colaborar. Argumentam, pois, que o constrangimento pela pressão do tempo impede os docentes de se encontrarem para discutir e trocar experiências profissionais, desvalorizando o exercício reflexivo e fomentando o isolamento. Entendimento semelhante apresenta Fernandes, P. (2007), ao defender que a componente burocrática do trabalho dos professores não lhes deixa “disponibilidade para outras tarefas de carácter mais criativo que [os] libertem para um exercício reflexivo da sua profissão” (*idem*:173) e consequentemente para a melhoria e para a mudança curricular.

Em jeito de síntese, Ball (2002), refere que “as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético, autónomo ou colectivo” (*idem*:19), o que, no meu entender, poderá significar o desenvolvimento de profissões insatisfeitas, individualistas, descomprometidas e, consequentemente, incapazes de fomentar a melhoria e mudança curricular.

III. 3. 2 – A complexidade e intensificação do trabalho docente

Como sustentei no ponto anterior, o trabalho docente tem vindo a ser complexificado por tarefas de carácter burocrático o que conduz a uma intensificação da sua actividade profissional. Tardif e Lessard (2005) dividem as tarefas do trabalho docente em cinco blocos:

- 1) trabalho com alunos: aulas de recuperação, tutoria ou enquadramento disciplinar, vigilância, conselho pedagógico, aulas na sala⁷³, organização e participação nas actividades paraescolares, manutenção da disciplina;
- 2) trabalho para alunos: preparação do material, encontros com pais, preparação de aulas e correcção das fichas e avaliação;
- 3) trabalho com ou para colegas: apoio a professores ou intercâmbio pedagógico e supervisão de estagiários;
- 4) formação e desenvolvimento profissional: aperfeiçoamento profissional, participação em Jornadas Pedagógicas, formação pessoal, participação em associações profissionais e aprendizagem com colegas.
- 5) actividades ligadas à organização escolar: libertação para actividades sindicais, componente de estabelecimento, participação em grupos de trabalho, voluntariado (*idem*: 139)

⁷³ No entender destes autores, a esta tarefa correspondem duas categorias: a gestão da classe e o ensino e aprendizagem da matéria. Para gerir a classe o docente necessita de realizar rotinas e cumprir regras para o colectivo dos alunos funcionarem, que corresponde a organizar a classe, controlar a turma e as actividades, assim como organizar a didáctica e o material (as formas de trabalho, a divisão do trabalho, a utilização do livro e dos cadernos). Relacionada com o ensino e aprendizagem da matéria estão as tarefas de planificar e adequar de forma adequada, sequencial e hierarquicamente a matéria.

No entender destes autores, o trabalho docente é “parcialmente flexível”. Desta forma, sendo a “ponta do iceberg” ensinar há, como tenho vindo a enfatizar, uma diversidade de tarefas, além das aulas, que revelam que o trabalho docente apresenta um “carácter parcialmente elástico que é difícil de quantificar” (*ibidem*). Estamos assim perante uma “carga de trabalho docente de um ponto de vista «administrativo», ou seja, definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (decretos, leis, convenções colectivas, etc.) emanadas geralmente do governo” (*idem*:111), que Durand (1996) refere como “tarefa prescrita”⁷⁴ e que distingue do verdadeiro trabalho quotidiano: “a tarefa real” que não é quantificável. Tardif e Lessard realçam ainda que esta carga de trabalho é agravada pelo facto de a relação estabelecida com os alunos não permitir que o profissional se afaste completamente da sua tarefa fora do tempo de trabalho, invadindo mesmo a vida particular: pensar nos alunos e nas estratégias a utilizar na sala de aula ou actualizar-se em relação aos hábitos e gostos das crianças.

Em síntese, torna-se impossível quantificar ou apontar a carga de trabalho docente, já que este “é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades” (*idem*:112). Parece, portanto, não haver dúvidas de que a actividade docente é, nos tempos actuais, configurada numa “carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas” (*idem*:114) e transformada em tarefas invisíveis que provêm da afectividade e do pensamento dos professores e que afectam a carga de trabalho.⁷⁵ Na esteira de Tardif e Léssard (2005), as exigências formais e burocráticas assim como as estratégias que os docentes elaboram para as assumir ou evitar, ou seja a “carga mental de trabalho” são um dos factores que intensifica a carga de trabalho docente⁷⁶.

No que respeita ao sistema educativo português esta é uma realidade que tem sido vivida pelos professores de forma tensa nos últimos anos. Com efeito, a forma como o Estado tem desenvolvido o seu processo de racionalização ao aumentar as formas burocráticas de controlo sobre o trabalhador deu lugar a uma intensificação do trabalho docente, associando desta forma a burocratização à intensificação do trabalho docente.

⁷⁴ cit in Tardif e Léssard, 2005:11

⁷⁵ Como fazem notar Tardif e Lessard (2005), a natureza das exigências objectivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adoptadas pelos actores para se adaptarem vai provocar uma “carga mental de trabalho que varia segundo as realidades com que os docentes se defrontam” (*idem*: 114).

⁷⁶ Neste sentido, os autores apontam um conjunto de outros factores determinantes na carga de trabalho dos professores: i) materiais e ambientais: recursos materiais disponíveis; ii) sociais: localização da escola, situação social e económica, violência; iii) o “objecto de trabalho”: tamanho do grupo, diversidade, necessidades educativas, sexo; iv) a organização do trabalho: tempo trabalho, vínculo empregatório, diversidade de outras tarefas; v) as exigências formais ou burocráticas: observação, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas; vi) o modo como lidam e as estratégias que elaboram para assumir ou evitar, neste caso levando em conta a idade, o tempo de profissão e a forma como vêm a sua missão e papel, assim como o sexo, visto a mulher desempenhar uma dupla tarefa... (Tardif e Lessard, 2005: 113-114)

Se o aumento das formas burocráticas de controlo deu lugar a uma intensificação do trabalho docente, este foi-se complexificando também pela sobrecarga de problemas psicológicos, culturais, sociais, comportamentais com que se depara hoje a escola. A massificação escolar lançou o desafio da heterogeneidade e da diferença num quadro de concretização da igualdade perante o acesso e o sucesso educativos. Os processos desenvolvidos no sentido de incluir e de integrar todas as crianças têm vindo, entre outros aspectos, a traduzir-se numa falta de recursos e de estratégias educativas perante o reforço da presença de alunos com necessidades educativas de vária ordem.

Assim, concordo com Tardif e Léssard (2005) quando referem que a carga de trabalho docente aumentou, na dificuldade e complexidade, dadas as características sociais e culturais dos alunos, tornando-se um trabalho mais extenuante e mais difícil no plano emocional: os alunos são mais pobres, revelam mais dificuldades de aprendizagem, valores distintos dos tradicionais, exigem uma maior diversidade de estratégias pedagógicas e mais fontes de conhecimento e informação. Deste modo, “se houve um aumento nessa carga, este é, antes qualitativo” (*idem*: 140).

Numa visão próxima, Correia e Matos (2001) acrescentam que há uma tendência actual para alargar os mandatos da escola, sendo os/as professores/as sobrecarregados/as com um conjunto de responsabilidades, já “que além de assegurar as aprendizagens tradicionais da língua materna, da matemática ou educação científica, [têm] de responder aos apelos para promover a educação para a cidadania, a educação para a Saúde ou a educação para a defesa do ambiente” (*idem*:41). Assim, estes constantes desafios fazem com que a docência seja uma profissão “permanentemente deficitária” (*ibidem*) o que provoca no/a docente um “sentimento de impossibilidade de alcançar a excelência e de responder aos desafios do campo educativo” (*ibidem*). Fullan e Hargreaves, (2000) corroboram esta ideia referindo que abranger todas as áreas do currículo é “demais em termos de expectativa, até mesmo no caso de um professor extremamente flexível com muitas habilidades” (*idem*:19). Sublinham, ainda, que este sentimento provoca angústia e a sensação de incapacidade profissional nos docentes⁷⁷.

Estes são alguns constrangimentos que aprisionam o professor nas dimensões técnicas e burocráticas e num trabalho individual e solitário considerando, contudo, que eles não são determinantes uma vez que, tal como Bolívar (2007), entendo que as profissionalidades resultam “de um processo dinâmico entre as demandas sociais ou administrativas do ensino e afirmação de si” (*idem*:42). Convocando novamente Tardif e Lessard (2005) quero, em síntese, salientar que estes constrangimentos podendo constituir exigências ou limitações na

⁷⁷ Em minha opinião, este sentimento de incapacidade profissional pode ser combatido com o trabalho em conjunto, mas tal como referimos anteriormente o controlo burocrático e a intensificação do trabalho não criam as condições suficientes para que este tipo de trabalho se desenvolva.

definição das profissões podem também ser entendidas como recursos que devem ser bem utilizados pelos próprios actores. Neste sentido, defendo que os professores podem, através da *autonomia relativa* de que dispõem transformar os contextos e otimizar as próprias condições de trabalho e os recursos.⁷⁸

III.4- O desenvolvimento de projectos em equipa - uma possibilidade para a edificação de *profissões amplas*?

Na linha das ideias que tenho vindo a apresentar, defendo que a construção de profissões que se afastem de uma perspectiva técnica constitui uma possibilidade, mesmo que limitada, dadas as condições de trabalho intensas e burocráticas, de combate ao individualismo e à insatisfação profissional.

Nesta minha posição sigo o pensamento de Morgado (2005), para quem o modelo de racionalidade técnica e instrumental perspectiva profissões em que “a prática profissional consiste na (re)solução instrumental de problemas, mediante aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente definido”(idem:34). Esta racionalidade tem por base o “pressuposto de que as regras técnicas devem orientar a acção do sujeito” (idem:35). Assim, em termos educativos, nesta lógica, ensinar resume-se à “mera aplicação de normas e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado” (ibidem) e o/a docente alheia-se das funções de planeamento e concepção, limitando-se, apenas, às tarefas de execução curricular. Nesta óptica o ensino é entendido como uma aplicação técnica e a acção dos profissionais resume-se à aplicação das decisões tomadas pelos especialistas onde, como sustenta Morgado (2005), a “componente burocrática [se] alia à componente técnica, imperando uma legitimidade normativa, isto é, prevalecendo o currículo⁷⁹ que é prescrito a nível oficial” (idem: 36).

Em síntese, esta perspectiva traduz-se numa falta de autonomia docente e numa total dependência profissional em relação às decisões externas que exercem um controlo burocrático sobre o trabalho do/a professor/a. O/a docente limita-se ao mero cumprimento, na sala de aula, das prescrições externamente determinadas, evidenciando um desempenho curricular pobre. Neste sentido, o/a profissional perde de vista o conjunto e o controle sobre o seu próprio trabalho.

Ainda a este propósito, Day (2001) sublinha que os professores “técnicos” cujo “dever é cumprir as metas preespecificadas” (idem:30) perdem uma das características essenciais de

⁷⁸ Day (2001), a este propósito, refere que muitos professores, longe de serem “vítimas” passivas destas reformas de cariz burocrático, estão a “reafirmar a sua autonomia a par das novas responsabilidades que lhe são exigidas e a interpretar activamente a reestruturação do seu trabalho em conformidade com os seus próprios juízos profissionais de modo a preservar a sua identidade profissional ou substantiva”(idem:31). Sublinha que apesar de em muitas áreas profissionais o professor estar mais limitado, mantém a sua tarefa profissional essencial: “a de tomar decisões na sala de aula com base nas suas perspectivas sobre o que é melhor para o aluno” (idem:32)

⁷⁹ Nesta perspectiva técnica, o currículo é definido como um produto: um conjunto de experiências de aprendizagem a realizar pelos estudantes organizada em função de um determinado programa, um conjunto de conteúdos a transmitir organizado em disciplinas.

um profissional autónomo: o “espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário” (*ibidem*). Posição semelhante apresenta Morgado (2005), salientando que o/a professor(a) que desenvolve a sua acção numa perspectiva técnica vive “numa situação de dependência quer em relação a um conhecimento prévio, quer no que se refere às finalidades a que este se dirige” (*idem*:38) fazendo com que a “autonomia curricular, a capacidade de deliberação e os juízos avaliativos [se] reduz[am] a um conjunto de destrezas e de regras que devem ser seguidas” (*ibidem*). A posição dos autores até agora referidos, parece estar alinhada com o que Contreras (2003) intitula de desorientação ideológica, referindo-se à perda do sentido ético das profissões docentes e próxima da tese de Correia e Matos (2001) quando referem que os docentes têm perdido o sentido da autor(idade). Fernandes (2007) considera mesmo que, nessa situação, os professores se encontram perante uma situação de “desgoverno pedagógico”.

Perspectivar profissões docentes afastadas desta visão técnica, implica não limitar o trabalho docente à sala de aula. Pressupõe, então, pensar o professor como um profissional que actua, em equipa, segundo princípios de reflexividade permanente *na e sobre* a sua prática diária (Schön, 1983) e que é capaz de produzir conhecimento numa postura de permanente análise crítica sobre o trabalho que desenvolve.

Tal postura subentende, obviamente, que lhe sejam dadas condições de trabalho e de autonomia para tomar decisões curricularmente adequadas às realidades quotidianas. No meu entender, o envolvimento dos/as docentes em equipa nos projectos curriculares e pedagógicos⁸⁰, poderá ser uma forma de criar as condições para que o trabalho docente ultrapasse a acção técnica. Assim, ainda que consciente de que encetar práticas pedagógico-curriculares que se afastem de uma perspectiva técnica não seja uma tarefa fácil, penso, contudo, que esse poderá ser o caminho que poderá permitir ao/à docente assumir-se como um configurador do currículo⁸¹, capaz de interpretar, seleccionar, organizar e transformar o currículo, adaptando-o aos contextos e populações reais.

É neste sentido que autores como Stenhouse (1987) focam a importância da atitude investigativa no desenvolvimento dos modos de ensino. E, nesta mesma direcção, Tardif e Lévesque (2005) destacam também a ideia do “professor como investigador da sua própria prática educativa, convertendo-se no objecto de indagação que deve utilizar para melhorar a qualidade dos processos educativos” (*idem*:44). Desta forma, ao desenvolver projectos

⁸⁰ Consciente que a implementação deste tipo de projectos, por si, resulta de um sentido amplo de profissão, foquei, no entanto, a minha atenção, neste ponto do capítulo, nos efeitos que o envolvimento nesses projectos poderá provocar ao nível da configuração das profissões.

⁸¹ Em síntese, neste quadro conceptual em que se insere a ideia de uma profissão reflexiva, o currículo já não é um produto previamente concebido ou um plano definido e estruturado mas, sim, corresponde a “tudo o que existe enquanto plano e prescrição e (a) tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar” (Leite, 2002:89). Isto é, o currículo relaciona-se com a totalidade das actividades vividas na escola sendo construído em função das características da comunidade educativa.

curriculares e pedagógicos inovadores o/a docente não só exerce capacidades de investigador procurando que as ideias educativas e o currículo proposto sejam experimentadas e trabalhadas nas aulas, como se empenha para se conhecer e melhorar a sua prática profissional. Assumindo este posicionamento estará a afastar-se da perspectiva técnica do/a professor(a), produzindo conhecimento e não se limitando ao mero consumo/aplicação acrítica das decisões curriculares e pedagógicas externas; aproximando-se da ideia de um(a) professor(a) como configurador(a) do currículo.

Corroborando completamente a visão destes autores em relação à importância da atitude investigativa do/a docente, defendo que a perda de controlo e desorientação ideológica apontada por Contreras (2003), como resultado da burocratização do trabalho, e que perspectiva profissionalidades docentes técnicas, pode ser compensada com dinâmicas de *empowerment* do/a professor(a) de que o envolvimento em projectos constitui uma grande possibilidade. Considero, de facto, que o envolvimento em projectos inovadores permite que o/a professor(a), numa atitude investigativa, decida, planeie e execute, controlando os propósitos e fins curriculares e educativos, restabelecendo consequentemente o sentido de autoria profissional.

Nesta perspectiva, a tarefa do docente não é “puramente instrumental e técnica mas intelectual” (Neto-Mendes, 1999) e os docentes não são meros “consumidores de conhecimento gerado pelos investigadores” (Tardif e Léssard, 2005:47), mas têm um papel profissional específico e activo na produção dos conhecimentos, distinguindo-se, assim, dos modelos de racionalidade técnica.

Concordando sem reservas com Correia e Matos (2001) quando apontam uma crise de (autor)idade sentida pelos/as docentes, e com Contreras (2003) quando fala de uma “desqualificação profissional”, acredito, contudo, que estes traços das profissionalidades poderão ser assim ultrapassados em escolas que apresentem um trabalho inovador onde se desenvolvam processos de criação curricular e pedagógica que permitam o restabelecimento da autonomia e da autoria do professor. Dito de outro modo, corroborando a ideia de Correia e Matos (2001) em relação ao facto desta crise poder ser compensada por processos de autorização, defendo que o desenvolvimento de projectos inovadores em equipa poderão ser os “processos que permit[am] aos professores “autorizarem-se” através das suas obras, das suas criações e da sua palavra” (*idem*:32).

Nesta mesma linha, defendo também que o desenvolvimento de projectos inovadores, conduz a profissionalidades reflexivas, em harmonia com o pensamento de Day (2001) quando refere que a reflexão “é um processo mais pensado e sistemático de deliberação” (*idem*:57) que permite “a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de

planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros”(ibidem). O autor explica que ao reflectir as suas teorias de acção, o docente terá que “tornar explícitas as suas teorias perfilhadas (o que diz sobre o ensino) e as suas teorias-em-uso (o mundo do seu comportamento na sala de aula)” (idem: 51). Desta forma, vai avaliar compatibilidades e incompatibilidades entre os dois elementos da teoria⁸² de acção e os contextos em que ocorrem, alterando e melhorando a sua futura prática curricular. Trata-se, assim, de um profissional, distinto do técnico, ou seja, um profissional que vive situações de verdadeira reflexão e que é capaz de reformular e melhorar a sua prática curricular. Ou, dito de outro modo, trata-se de um docente detentor de uma “racionalidade artística”, (Neto-Mendes, 1999), o que implica ser “capaz de associar conhecimento prático e reflexão na e sobre acção” (idem:46). Importa, contudo, ter consciência das possibilidades e dos limites de um trabalho docente marcado por esta capacidade de reflexão e acautelarmos o que Neto-Mendes (1999), baseado em Zeichner (1993), apelida de “ilusão da reflexão”, associada à ideia de uma prática reflexiva artificial que não favorecerá, naturalmente o desenvolvimento de profissionalidades reflexivas. Esta ideia de “ilusão da reflexão” está muitas vezes associada a dinâmicas de projectos desenvolvidos em equipa, quando:

i) A reflexão se reduz ao âmbito das capacidades e estratégias de ensino, não sendo discutidos os objectivos do ensino. Neste sentido há uma visão de profissionalidade restrita, limitada à acção na sala de aula.

ii) A reflexão ignora os factores sociais e os constrangimentos estruturais.

iii) A reflexão é uma acção individual e não perspectivada como prática social.

Ainda a este propósito, Morgado (2005), chama atenção, para as “restrições institucionais” da reflexão, visto esta estar condicionada pela mentalidade e forma de pensar, pelo contexto da própria cultura e pela socialização profissional e pela própria cultura escolar que “oprima intelectualmente” (idem:50) o/a docente.

Assim, na esteira destes autores, considero que a efectiva reflexão fortalecedora de profissionalidades reflexivas, é aquela que é realizada em equipa e orientada no sentido de transformar as condições educativas: as relações entre docentes, as interacções dentro da sala de aula e da escola, entre a própria escola e a comunidade mais próxima e entre estas e as estruturas sociais e políticas mais amplas. Nesta mesma linha, e apoiando-me no pensamento de Leite (2002b), defendo ainda que para que estes momentos de reflexão se concretizem efectivamente e originem alterações sentidas e com sentido (tanto a nível profissional como curricular), é necessário que os professores sejam acompanhados por outros técnicos que os

⁸² Segundo Day (2001) a prática profissional é constituída por várias teorias de acção inter-relacionadas e específicas para cada contexto ou situação. Estas teorias, no seu entender, são constituídas por duas componentes: as teorias perfilhadas – que “justificam ou descrevem o comportamento de uma pessoa (aquilo que dizemos sobre o que fazemos) e as “teorias-em-uso” - “o que a pessoa faz, isto é, a forma como põe em prática as suas teorias perfilhadas” (idem:50).

apoiem em tarefas para as quais não têm tempo, e porventura se sentem menos vocacionados, e que a autora designa de *amigo crítico*. Segundo Leite (2002b) este “amigo crítico” é alguém a quem se reconhece competência, em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também êxitos. No seu entender, o papel deste técnico é essencialmente transportar para o grupo uma visão distanciada e mais ampla, que permita um frequente questionamento das situações, assumindo uma função formadora “através de processos de trabalho com os professores e recorrendo a dinâmicas comprometidas com a delineação de “caminhos”, proporcionar um ambiente reflexivo que contribua para um balanço dos percursos do projecto e para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras” (*idem*: 99)

Desta forma, “o amigo crítico” não vai fornecer fórmulas de acção, mas facilitar a reflexão e, conseqüentemente, a articulação teoria/prática no quotidiano escolar/profissional, possibilitando novos caminhos. A este propósito, e completando a visão de Leite (2002b), Day (2001) sustenta que “se reflectir sobre a prática significa investigar as realidades actuais, de forma estimuladora, é necessário, porém o apoio prático e moral de dentro e fora da escola, nomeadamente na forma de um “amigo crítico”, a mais valiosa de todas as comodidades, em termos de tempo e de compromisso” (*idem*:79).

Neste sentido, este “convidado” da organização “possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares” (*idem*: 80) e pode “proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança” (*idem*:79). Com efeito, considero que este tipo de trabalho desenvolvido em efectiva parceria, e assente em processos de reflexão colectiva, contribuirá para o desenvolvimento de profissionalidades reflexivas, quebrando-se a reprodução de determinadas culturas de trabalho instaladas.

Sintetizando, considero que na consolidação da ideia de uma *profissionalidade ampla*, caracterizada por uma atitude investigativa e reflexiva, as amizades críticas são fundamentais, proporcionando níveis mais profundos de reflexão e de inovação educacional.

CAPÍTULO IV

Dos procedimentos metodológicos à interpretação dos dados

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este capítulo começa pela apresentação dos **procedimentos metodológicos** utilizados na recolha dos dados (IV.1) e na análise de conteúdo (IV.2). O ponto 3 deste capítulo, dá conta da **apresentação dos dados**. Esta organiza-se seguindo **em torno das três dimensões: *Ethos de escola, Profissionalidades docentes e Efeitos de projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores*** e respectivas categorias. De forma a obter uma melhor leitura dos dados e responder de forma mais objectiva às questões da pesquisa, foi realizada, no final de cada dimensão, uma síntese global dos dados.

IV.1 – Procedimentos metodológicos

Na sequência do referido no I capítulo desta dissertação, os dados foram recolhidos através de entrevistas, pelos dados obtidos nas reuniões, assim como pela análise documental do Projecto-piloto da escola.

IV.1.1 – Entrevistas

No âmbito da explicitação tecida no ponto 5.1 do capítulo I, foram entrevistados: i) seis docentes com tempo de serviço na escola entre onze e dezasseis anos, incluindo a coordenadora de estabelecimento, responsável pela gestão administrativa e ii) seis docentes que estão na escola há menos de cinco anos, inserindo-se neste grupo a professora do Ensino Especial. O quadro n.º 4 dá conta da caracterização dos/as professores/as entrevistados/as⁸³ e do restante corpo docente da escola (total de vinte e quatro elementos).

Quadro n.º4- Caracterização dos sujeitos entrevistados e do corpo docente da escola.⁸⁴

| Prof | Sexo | Idade | Anos serviço | Anos escola | Cargos desempenhados | Cargos | Habilitações académicas |
|-----------|------|-------|--------------|-------------|--|------------------------------|---|
| H (E1) | F | 49 | 28 | 16 | PAA, Coord. Projecto de Acção Tutorial | Coord. de ano e Membro do CP | MEP e CESE em Administração Escolar e Administração Educacional |
| B (E2) | F | 51 | 30 | 11 | Coord. Bibliotecas do Agrupamento | | MEP e CESE em Administração Escolar |
| Al (E3) | F | 50 | 28 | 15 | | | MEP e CESE em Administração Escolar |
| A (E4) | F | 55 | 32 | 17 | CCD | | MEP e CESE em Administração Escolar |
| Cd (E5) | F | 50 | 31 | 12 | VP CE e Cd | Coord. de estabelecimento | MEP e CESE em Administração escolar |
| V (E6) | M | 25 | 5 | 1 | | | Lic. em Educação Física |
| Ca (E7) | F | 38 | 17 | 2 | VP CE | | Bacharelato Professores 1º ciclo e Complemento de Formação (licenciatura) |
| Mo (E8) | F | 33 | 9 | 2 | | Coordenadora de ano | Lic Professores Ensino Básico variante Matemática/Ciências da natureza |
| S (E9) | F | 42 | 17 | 2 | | | Bacharelato Professores de 1º ciclo e Lic. em Animação Sociocultural |
| PEE (E10) | F | 50 | 31 | 5 | D, Representante EE no CP | | MEP, Especialização em DMM, DA e PL. Mestrado em Formação Psicológica |
| Pl (E11) | F | 48 | 27 | 11 | CCD | | MEP e CESE em Administração Escolar e Administração Educacional |
| Su (E12) | F | 31 | 7 | 5 | | | Lic Ensino 2º ciclo variante Português/Inglês |
| And | F | 30 | 7 | 4 | CA | | Lic em Educação Visual e Tecnológica |
| An | F | 30 | 8 | 2 | | | Lic Ensino Básico: variante Educação Física |
| Br | M | 31 | 10 | 5 | CA | | Lic Ensino Básico: variante Português/Inglês |
| C | F | 31 | 10 | 9 | CCD | | Bacharelato 1º ciclo e Licenciatura em CE |
| E | F | 35 | 10 | 2 | | | Lic Professores Ensino Básico variante Matemática/Ciências da natureza |
| F | F | 36 | 8 | 2 | | | Lic Ensino Básico do 1º ciclo |
| Jo | F | 31 | 7 | 6 | | | Lic Ensino Básico variante Português/Inglês |
| Li | F | 48 | 7 | 2 | | | Lic Ensino Básico do 1º ciclo |
| M | F | 54 | 31 | 20 | D | | MEP e Lic. Animação Sociocultural |
| O | F | 32 | 9 | 2 | | | Lic Ensino Básico 1º ciclo |
| R | F | 29 | 7 | 2 | | | Lic Educação Visual Tecnológica |
| Si | F | 30 | 3 | 1 | | | Lic Educação Visual Tecnológica |

⁸³ Todos/as os/as docentes foram designados/as por iniciais não relacionadas com o seu nome real, no sentido de manter o anonimato. Para assinalar a coordenadora de estabelecimento, assim como a professora de ensino especial utilizei respectivamente as abreviaturas Cd e PEE.

⁸⁴ Algumas abreviaturas utilizadas no quadro: CA – coordenadora de ano, CCD – coordenadora Conselho Docentes, D – Directora de escola, CP – Conselho Pedagógico, VP CE – vice presidente do Conselho Executivo, PAA – Presidente Assembleia do Agrupamento, MEP – Magistério do Ensino Primário, CE – Ciências da Educação, Especialização em DMM; DA e PL - Deficiência Mental Motora, em Deficiência Auditiva e Problemas de Linguagem

Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas (Anexo 2) e devolvidas aos/às entrevistados/as para, se assim o entendessem, procederem às alterações que considerassem pertinentes, tendo como objectivo obter o maior rigor possível na “tradução” dos seus discursos. No entanto, não foram realizadas alterações evidentes. Na transcrição foram mantidos os silêncios e sinalizados os risos e hesitações por mim considerados relevantes para a análise do sentido do discurso.

Os discursos das entrevistas foram mobilizados ao longo da análise recorrendo a excertos, que, de forma a serem facilmente identificados e permitir a sua consulta nos anexos, foram devidamente assinaladas/os com as seguintes designações: Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2) e assim sucessivamente.⁸⁵

IV.1.2 - Dados de observação

Por referência aos aspectos teóricos enunciados no ponto 5.2 do capítulo I sobre a observação participada, foram observados não só os contextos formais, como as Reuniões de Equipa (Anexo 4) e as Reuniões de Núcleo (anexo 5), mas também alguns momentos informais (Anexo 6) que pareceram essenciais para complementar ou compreender informação relevante.

A opção pela observação destes dois tipos de reuniões justificou-se pela especificidade das características que cada uma delas apresentava. Note-se que apesar de apenas nas RNs (Reuniões de núcleo) se reunirem todos os docentes da escola, os assuntos pedagógicos, nomeadamente a avaliação dos alunos e das estratégias utilizadas, ou a planificação das actividades eram realizadas nas REs (Reuniões de Equipa). Estas últimas realizavam-se quinzenalmente e foram instituídas no âmbito das actividades do Projecto-Piloto da Escola, estando os/as docentes organizados/as em duas equipas distintas: a Equipa da Manhã e a Equipa da Tarde, constituída respectivamente pelos/as professores/as do turno da manhã e pelos/as professores/as do turno da tarde.

As observações efectuaram-se durante, aproximadamente, 6 meses: entre Dezembro e Julho do ano 2008, iniciando-se mesmo antes de estarem bem definidas as dimensões de análise da investigação, com notas e reflexões pessoais.

Os dados das observações, de forma a serem facilmente identificados, e a ser permitida a sua consulta nos anexos, foram assinalados com as seguintes designações: Reunião de núcleo 1 (RN1), Reunião de núcleo 2 (RN2) Reunião de Equipa 1 (RE1), Reunião de Equipa 2 (RE2) e assim sucessivamente (Anexos 4 e 5 respectivamente). Os registos dos

⁸⁵ As entrevistas numeradas de E1 a E12 incorporam o anexo 2.

momentos informais foram assinalados ao longo da análise como Notas de Terreno 1 (NT1), Notas de Terreno 2 (NT2) - (Anexo 6)

IV.1.3 – Análise do Projecto–piloto da escola

Na sequência do referido no ponto 5.3 do capítulo I, a análise documental ao Projecto-piloto, no sentido de desocultar a filosofia subjacente, serviu fundamentalmente como complemento aos dados fornecidos pelas entrevistas e pelos dados da observação em relação à categoria “organização do currículo e dos seus processos de desenvolvimento”. Assim, esta opção justifica-se pelo facto de o Projecto Curricular (Anexo 7), ser o dispositivo de operacionalização do currículo mais relevante na escola, pelas alterações introduzidas quer ao nível do currículo, quer da organização do trabalho docente.

IV.2 – Análise de conteúdo: o percurso seguido

No quadro da explicitação tecida no ponto 6 do capítulo I, foi escolhida a técnica da análise de conteúdo para o tratamento da informação recolhida.

IV.2.1 - Da definição das categorias de análise à segmentação do corpus

Tendo por base o percurso teórico construído, assim como as questões e objectivos do estudo, foram identificadas as categorias de análise que apresento no quadro n.º 5, no sentido de operacionalizar a análise da informação recolhida quer através das entrevistas e dos dados de observação, quer pela análise documental. Tal como refere Afonso (2005:118) “o tratamento da informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso e reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.” Assim sendo, a construção do dispositivo presente no quadro seguinte não foi anterior ao tratamento dos dados, tendo sido construída à medida que os dados eram organizados, analisados e interpretados.

No quadro n.º 5 apresento a organização seguida na análise de conteúdo do *material empírico*, estabelecendo uma relação entre dimensões e o sistema categorial e dando conta das ideias-chave indicativas da significação que estão subjacente a cada uma dessas categorias.

Quadro n.º 5- Organização do procedimento de análise de conteúdo dos dados recolhidos

| Dimensão | Categoria | ideias-chave definidoras das categorias de análise | Dados recolhidos | | |
|---|---|---|------------------|----------|-----------------|
| | | | Entrevistas | Reuniões | Projecto-piloto |
| Ethos de escola | Relações interpessoais | Relação afectiva-relacional entre profissionais docentes Ambiente afectivo-relacional nos intervalos e reuniões Integração dos/as docentes | X | X | |
| | Lideranças | Liderança formal da coordenadora: características Outras dinâmicas de liderança Processo de tomada de decisão | X | X | |
| | Organização do currículo e dos processos de desenvolvimento | Filosofia do Projecto-piloto Visão de currículo dos/as docentes Adequação curricular Modelo de organização curricular Critérios de formação de grupos de alunos/as Modo de organizar os processos de ensino/aprendizagem | X | X | X |
| | Relação escola/comunidade | Articulação organizacional com a comunidade educativa Envolvimento com as famílias Representação das famílias e do meio envolvente Missão da escola na comunidade | X | X | |
| Profissionalidades docentes | Processos de trabalho na sala de aula | Estratégias/actividades desenvolvidas | X | | |
| | Trabalho com pares | Dinâmicas de trabalho em conjunto (Des)vantagens do trabalho com pares Participação e partilha Discussão e debate Momentos de planificação, trabalho e organização da escola Atitudes em relação à mudança educacional e inovação curricular | X | X | |
| | Satisfação profissional | Fontes de satisfação no desenvolvimento do trabalho docente Aspectos positivos/negativos da escola Imagem da escola ao nível dos recursos | X | | |
| Efeitos de projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores. | Processos de trabalho na sala de aula | Estratégias/actividades na sala | X | | |
| | Trabalho com pares | Dinâmicas de trabalho em conjunto (Des)vantagens do trabalho com pares Participação e partilha Discussão e debate Momentos de planificação, trabalho e organização da escola Atitudes em relação à mudança educacional e inovação curricular | X | | |
| | Satisfação profissional | Associação do desenvolvimento de projectos em equipa ao crescimento e satisfação profissional | X | | |

As categorias nasceram, assim, por referência às dimensões apresentadas e em estreita relação com o referencial teórico e com as questões e os objectivos da investigação. Este sistema de categorias (Quadro n.º 5) tornou-se o esqueleto que permitiu não só decodificar o *corpus* e dar-lhe um sentido, como também organizar de forma integrada os discursos das entrevistas, das notas de observação e da análise do projecto.

Definidas as categorias de análise e clarificadas as distinções entre cada uma delas todo o material empírico obtido nas entrevistas e nas reuniões foi segmentado em unidades de sentido. Assim, a inclusão de um segmento de texto em cada uma destas categorias pressupôs que revelasse uma das ideias-chave assinaladas.

Na sequência da apresentação feita no quadro n.º 5, toda a informação recolhida nas entrevistas foi segmentada em unidades de sentido a partir das três dimensões e respectivas categorias (ver Anexo 3).

Em relação ao material empírico resultante das observações, para cada nota de terreno, foi construído um quadro que permitiu edificar uma primeira fase mais estruturada⁸⁶ (Anexo 4, 5 e 6). Assim, a análise dos dados recolhidos em cada reunião, seguiu uma organização inicial assente em três tópicos: “*informação*”, “*tempo de discussão/reflexão*”⁸⁷ e “*tempo de partilha*”. Tendo por base estes três tópicos organizadores, foi feita uma análise da frequência em cada uma das reuniões para compreender o lugar que ocupam no tempo destas (ver Quadro n.º 9, no Anexo 9 e análise no ponto 3.2 deste capítulo). Cada um destes tempos foi, no momento seguinte e de acordo com o desenvolvimento das reuniões, relacionado com as duas primeiras dimensões “*Ethos de escola*” e “*Profissionalidades docentes*” e respectivas categorias de base à análise do material empírico (Anexo 4, 5 e 6).

No que diz respeito à análise documental, ela incidiu fundamentalmente na identificação da filosofia inerente ao Projecto curricular ao nível da categoria “organização curricular e dos processos de desenvolvimento”(Anexo 7).

Esta análise por categorias é apresentada no decorrer do ponto 3 deste capítulo. No final de cada dimensão é realizada uma análise horizontal das diferentes categorias que a integram, apreendendo, num todo, uma visão global dos dados relativos a todas as categorias. Foi assim alcançada numa última fase, a síntese de cada dimensão em análise, como resultado de um trabalho minucioso e complexo.

IV. 3 – Apresentação interpretativa dos dados

Sendo uma pesquisa com base empírica as interpretações propostas apoiaram-se somente nos dados extraídos das entrevistas, na análise do Projecto-piloto desenvolvido na escola (Projecto Curricular da escola) e nos elementos recolhidos através dos registos de observação formal e informal. Assim, e como referi no capítulo I, trata-se de um estudo de cariz qualitativo pelo que esta análise assentou numa lógica compreensiva, tentando não tirar inferências excessivas, ao nível da interpretação, que pudessem conduzir a análise para domínios da especulação.

Tendo estes pressupostos por base, os dados são apresentados seguindo as três grandes dimensões: Ethos da escola, Profissionalidades docentes e Efeitos de projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores e suas respectivas categorias, de acordo com a explicitação feita anteriormente no Quadro n.º.5.

⁸⁶ Os quadros também forneceram informações mais quantitativas relativamente ao número de elementos participantes nas reuniões e ao número de decisões tomadas. Estas informações foram importantes para compreender as situações de debate/discussão e as consequentes tomadas de decisão.

⁸⁷ O termo discussão, associado à imagem organizacional da escola como arena política tornou-se importante na análise da tomada de decisões e foi utilizado no quadro conceptual deste modelo de análise, sintetizando a imagem organizacional da escola enquanto arena política (Costa: 1996) e como momento importante do processo global do funcionamento da organização para a implementação da mudança.

IV.3.1 - *Ethos de escola*

Esta dimensão está subdividida em cinco categorias, de acordo com a explicitação feita no ponto dos procedimentos metodológicos: i) *relações interpessoais*, ii) *lideranças*, iii) *organização do currículo e dos processos de desenvolvimento*, iv) *relação escola/comunidade* e v) *olhar dos professores sobre a escola*

IV.3.1.1 - *Relações interpessoais*

Na análise dos dados relativos ao *ethos* da escola, as relações interpessoais surgem como uma componente fundamental a ser equacionada, não só no que respeita aos espaços formais de relação, como também aos espaços considerados informais.

Na análise desta categoria explicito, primeiro, o ponto de vista dos/as professores/as entrevistados/as e, a seguir, apresento outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as, recolhidos através de registos/notas de terreno.

A) O ponto de vista dos/as professores/as

Em relação à categoria *relações interpessoais*, doze dos/as doze entrevistados/as descrevem a relação profissional dos docentes da escola como colaborativa, associando essa colaboração ao bom relacionamento interpessoal e fazendo também relacionar o espírito de equipa ao convívio e à partilha.

“(…) em termos de relações do dia-a-dia, de as pessoas estarem à vontade, de partilharem até, uns mais outros menos, eu acho que há essa partilha, mas muito no campo pessoal. Está muito fundamentado nessa dimensão das relações pessoais e de partilha” (E1);

“Somos um grupo de professores que sabe interagir. E mesmo que as propostas não sejam aceites logo de princípio, depois de serem discutidas e questionadas, alguém se mostra interessado e vai apresentando propostas para avançar” (E3);

“(...) as pessoas convivem e falam dos problemas dos alunos, existe espírito de equipa (...)” (E10);

“Gosto muito de trabalhar aqui, lá está...trabalhamos em conjunto, de vez em quando chocamos um bocado porque cada um tem as suas ideias, os seus pontos de vista, não somos obrigados a ser todos iguais. Mas acho que é desse confronto de ideias que nasce depois algo melhor. Amizade, amizade não só com os colegas de trabalho” (E12).

Depreende-se destes excertos que a dimensão afectivo-relacional surge como justificativa para o trabalho realizado em conjunto. Como referem algumas professoras é pela *“camaradagem”* (E3) e pelo facto de se conhecerem e de *“estarem à vontade para se manifestarem”* (E1) que facilmente conseguem agir e decidir em grupo. A afinidade pessoal aparece, assim, como um traço forte e base para o bom trabalho em parceria e em equipa.

O modo de caracterizar as relações interpessoais é também sentido como algo intrínseco à escola ou às pessoas que nela trabalham. Como sustenta uma das professoras

entrevistadas existe algo, aparentemente não explícito, que caracteriza o modo como os/as professores/as da escola, e os que “passam pela escola”, se situam e reagem face às situações e aos projectos educacionais

“Há uma coisa que caracteriza toda a gente que passa na escola: ou é da escola, ou de quem cá está ou de quem cá vem... não sei! O que é certo é que nunca houve explicitamente uma negação ao que é pedido para fazer. Fosse projecto, fosse uma coisa nova...podíamos ficar a pensar mas acabávamos sempre por “vamos fazer, vamos avançar”. Sempre foi assim. Ainda que por vezes com receios que todos temos e podíamos manifestar. E esse espírito era o espírito de quem estava, de quem entrava e de quem passou” (E1).

Este excerto deixa transparecer um sentimento que evidencia a existência de uma atmosfera relacional definidora de um *ethos* de escola como *comunidade afectiva* (Estevão:2006). Porém, esta atmosfera relacional parece também ser marcada por traços de uma aparente “harmonia interpessoal” como sugere a ideia que atravessa o excerto seguinte:

“(...) o que se decide e como se decide, é muitas vezes, para se poder manter alguma “paz”, para não se melindrar alguém” (E1).

Com efeito, apesar de os discursos dos/as professores/as apontarem para a existência de um “ambiente interpessoal”, marcado por relações de trabalho colaborativas, alguns/mas professores/as expressam sentimentos que reforçam a ideia anterior de que essas relações de trabalho são difíceis de se conseguirem:

“Aqui na escola (...) é muito importante o relacionamento entre colegas, (...) mas às vezes não é o melhor nem o mais desejado” (E11);

“Termos de trabalhar lado a lado com pessoas muito diferentes de nós por vezes é complicado. Por vezes há confrontos entre parcerias de trabalho” (E7).

Neste domínio das relações interpessoais, unânime é a importância dada pelos docentes no seu quotidiano de trabalho à relação com os colegas e aos intervalos como momentos de contacto, convívio, humor, partilha e conversação:

“o intervalo... é uma hora sagrada para mim porque é o momento de estar com os colegas, de conversar, de desabafar, de partilhar... Partilhar por vezes angústias outras vezes apenas conversa ligeira sem qualquer tipo de consistência e de desanuviar um bocado da pressão, da tensão e preocupação que temos de cumprir objectivos, as tarefas e o que está programado” (E1);

“ (...) a melhor parte é chegar à escola e falar com os colegas” (E4);

“Cumprimentar as pessoas quando chego, estar com elas antes de começar o dia. Tentar começar bem-disposta para que me corra bem o dia” (E5);

“Um dia normal é chegar à escola, encontrar os colegas (...)” (E7).

Como parece poder deduzir-se destes excertos, os intervalos permitem aos professores uma partilha das pressões que vivem no seu dia-a-dia profissional, funcionando como que um

espaço terapêutico e de descompressão. Parece, pois, que o quotidiano da escola em estudo é marcado por uma dinâmica colegial informal significativa.

A visão da coordenadora da escola é também de valorização da existência de relações interpessoais, marcadas pela partilha e pela solidariedade entre os/as professores/as, admitindo, contudo que o ambiente da escola, a esse nível, “...*não é uniforme*”, mas desejando que “*seja um ambiente (...) coeso, forte...em que as pessoas se dêem bem entre elas*” (E5). Defende, assim, um ambiente de trabalho marcado por relações de transparência em que

“haja uma verdade no trabalho para que dessa verdade saiam as pistas de um trabalho que possamos fazer. Para que as pessoas possam confiar e não haja jogo sujo que faz com que não haja confiança no trabalho ao longo do ano” (E5).

De novo estamos perante elementos que ilustram traços de uma aparente “harmonia interpessoal” e que podem deixar transparecer a existência de um espírito competitivo entre os professores.

Já noutra linha de pensamento, alguns/mas entrevistados/as apontam a importância do papel dos/as professores/as mais velhos no acolhimento aos novos colegas. Defendem que este tem sido um ponto central na integração dos docentes mais novos na escola e na cultura de trabalho que nela se pratica, deixando passar a imagem de que este processo de integração não é fácil. Como referem:

“(...)é fundamental que as colegas mais antigas tenham essa capacidade de saberem receber quem chega...isso também é muito importante para a toda a escola e para os integrar nas actividades que já estão em curso” (E4);

“Todos me puseram à vontade, mas a integração nunca é fácil. Por mais que a gente queira alteramos sempre o nosso ritmo de trabalho. Mas, pouco a pouco fui-me adaptando e integrando nas actividades, a escola facilita e os professores também” (E6).

Estes depoimentos são significativos da existência de uma filosofia de escola, que privilegia o acolhimento aos professores mais novos que vão chegando à escola, no sentido de os fazer sentir bem e de se integrarem nas dinâmicas existentes.

B) Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as

Das observações que fui registando relativamente à categoria das *relações interpessoais*, considero que o humor e a ironia são características que frequentemente marcam o clima das reuniões. Porém, as conversas paralelas, assentes em reclamações sobre os alunos, os pais ou o excesso de trabalho e cansaço, a partilha de experiências da vida

profissional⁸⁸ ou mesmo familiar, são também elementos caracterizadores do ambiente que marca essas reuniões. Estas características, segundo Lima (2002) indicam que os docentes em interacção partilham a mesma cultura profissional ou, dito de outro modo, partilham o mesmo mundo do trabalho, conhecendo e interpretando as diferentes situações da mesma forma. Por isso, os desvios nas discussões e nos assuntos agendados são frequentes. Ora, estas constatações parecem permitir a interpretação de que o traço central que marca as relações interpessoais, em contexto de reuniões formais, assenta, substancialmente, em aspectos periféricos ao trabalho docente.

Corroborar também esta ideia, o facto de os professores se juntarem regularmente em situações de convívio, aproveitando todos os momentos que se seguem a reuniões “não oficiais” ou a participação voluntária em actividades não lectivas (como as obras da escola ou a organização da exposição/venda na Feira do Livro das NT13) para realizarem almoços, jantares ou “idas à feira”.

Ainda neste campo das *relações interpessoais*, é de notar a ideia de que os docentes se juntam para formar grupos de trabalho (NT1) ou para participar em determinadas actividades escolares com os seus alunos (como as visitas de estudo referidas na RE1) tendo por base a proximidade e afinidade pessoal com os colegas.

Pude também observar situações que dão conta que existem *relações interpessoais* marcadas por alguns conflitos. Estas relações ocorreram em situações de interacção entre uma professora do 1º CEB e uma Educadora de Infância na RN1; entre a Cd e a PEE nas RN3, 4 e RE1, assim como assisti a contínuos atritos entre a Cd e uma Educadora (RN 4, 6 e 7). Subjacente a estes conflitos, estão relações de poder relacionadas com os cargos que ocupam e a disputa de espaços de autonomia na tomada de decisões. A análise das notas de terreno, relativa aos momentos informais, também permite corroborar a ideia de que as decisões tomadas em grupo, muitas vezes não são do agrado de todos, gerando pequenos atritos (NT 5, 6 e 7).

As observações que realizei sustentam um conjunto de ideias que reforçam a valorização do grupo e o desejo da sua união: “temos que estar seguros e todos na mesma onda”, “somos um corpo”; “queremos a unidade da escola”; “defendemos uma conduta comum que não se pode dividir”; “não podemos ignorar a filosofia da escola” (R4). Como parece evidente, estes elementos denunciam a existência de um forte sentido de *corporativismo profissional* que parece estar acima de todos os conflitos latentes e tensões vividas no dia-a-dia.

⁸⁸ Como se pode constatar na análise da categoria relativa ao trabalho com pares, grande parte do tempo do trabalho realizado em conjunto é utilizado para partilha de ideias e sucessos, mas fundamentalmente de angústias.

IV.3.1.2- Lideranças

No âmbito da análise relacionada com o *ethos* da escola, foi também importante desocultar os sentidos dos quotidianos da escola no que respeita às dinâmicas relacionais e aos espaços de influência/poder formal e informal (González González. 1997). Isto é, foi crucial compreender a influência, o controlo, a democracia, o poder, a pluralidade de racionalidades e as lideranças que atravessam o quotidiano das relações entre os professores da escola em estudo, tornando perceptível a dimensão política e estratégica da acção, o choque de racionalidades e interesses que se confrontam nesta organização escolar, assim como compreender a capacidade de alguns profissionais usarem as suas características pessoais e profissionais para influenciar.

A) O ponto de vista dos/as professores/as

No que respeita às dinâmicas de liderança, a maioria dos professores/as entrevistados/as sublinha o papel positivo da coordenadora na orientação das dinâmicas de trabalho, ainda que deixem transparecer um certo sentido de directividade nessa conduta, como bem parecem ilustrar os seguintes excertos:

“Nesta escola, o órgão de gestão é a coordenadora: apresenta as propostas, mostra as suas preocupações e dá pareceres e influencia o grupo a trabalhar” (E4);

“ (...) tem perfil para aglutinar as pessoas em torno do trabalho e tem capacidade para criticar, ralar, chamar a atenção e ao mesmo tempo aglutinar as ideias para nos darmos bem”(E4);

“(...) existe uma pessoa um pouco mais acima a quem podes recorrer num momento em que as coisas estejam menos bem e que ela sabe gerir (...)apesar de ter sorte com a equipa que tem, porque o nosso papel também é muito importante, ela é muito intuitiva. Não que ela seja perfeita mas consegue movimentar a maioria com a dinâmica dela” (E9);

(...) tudo o que a coordenadora quisesse que fosse feito, era efectivamente feito, pois havia alguma “manipulação” que levava as pessoas a fazerem as coisas... embora depois manifestassem, particularmente, o seu descontentamento”(E1);

“(...) não que seja insubstituível porque há outras pessoas que também são capazes, mas acho que parte do dinamismo desta escola se deve ao modo como a escola é liderada. Ela está por trás e realmente acho que nesta escola muito do seu dinamismo se deve à gestão” (E10).

Esse sentido de directividade expressa um tipo de liderança que resulta do cargo de coordenação que ocupa e que lhe outorga o *poder de autoridade* (González González, 1997) e de tomar decisões perante os pares, numa relação hierárquica.

Apesar da visão positiva da indispensabilidade da coordenadora na conduta e na liderança da escola, há também a consciência da importância do colectivo dos professores e do papel que desempenham na implementação de dinâmicas inovadoras na escola. A este nível todos/as os/as professores/as atribuem ao *grupo de pares* uma grande centralidade na construção dessas dinâmicas de trabalho, valorizando “a equipa dos professores” como os

verdadeiros produtores de práticas inovadoras e motores de projectos de intervenção de interesse para a formação das crianças. Ao mesmo tempo este reforço no trabalho em equipa exprime um sentido de *liderança partilhada*.

Como evidenciam alguns depoimentos, têm sido os professores os grandes responsáveis pela dinamização da escola:

“(...)as pessoas da escola foram construindo essas dinâmicas, não me pareceu que tenha sido papel de ninguém específico.(...) Mais tarde quando nos constituímos em agrupamento aí...como é que hei-de dizer... foi o grande potenciador da aglutinação da escola, da escola se sentir ainda mais autónoma porque não dependia administrativamente de ninguém, a não ser da DREN. (...) Estávamos sozinhos, éramos, em dimensão, muito mais pequenos que qualquer outro agrupamento, éramos só primeiro ciclo e pré, com dinâmicas muito semelhantes, mesmo a nível de sentimentos, o que era muito importante... isso permitiu-nos desenvolver uma cultura de trabalho em equipa, ... de organização de iniciativas conjuntas ”(E1);

” (...) mas as novidades, as novas aberturas, os novos projectos, tudo funcionou porque todos os professores trabalharam... A coordenadora podia dar pareceres e não obter dos colegas disponibilidade para trabalhar”(E3).

A par desta ideia relativa à existência de um *espírito de equipa* é evidenciada uma outra que reforça a importância de elementos chave na construção de dinâmicas inovadoras na escola.

(...) É lógico que existem elementos que são importantes não só no andar das coisas como também no relacionamento com as pessoas (...). Existem elementos que possuem competências a esse nível, ... são elementos que impulsionam o dinamismo da escola, que se dedicam muito à escola e que têm uma postura que eu admiro e que contribuem muito para o dinamismo da escola e para a construção de processos de inovação” (E10);

“ Também existem fios condutores que te levam a elevar o teu nível.” (E9).

Interessante é perceber que, em relação aos órgãos de gestão do Agrupamento (CEI) e à DREN, a análise dos discursos dos professores não demonstra grande relevância quanto ao papel que têm na liderança da escola, como revelam os excertos seguintes:

“Os órgãos de gestão nunca interferiram muito. (...) Quando passou a existir conselho executivo, houve sempre abertura, aceitaram sempre as explicações que lhe dávamos, nunca puseram entraves. (...) Davam sempre carta branca para nós desenvolvermos as nossas dinâmicas como nós decidíssemos”(E2);

“(...) DREN permitiu que fosse possível. O que é feito tem que ter uma autorização, porque existe uma hierarquia. (...) Logo, houve influência deles porque não dificultaram o que se pretendia.”(E7).

Na linha das ideias anteriores, os/as entrevistados/as realçam a dinâmica própria da escola, considerando estes órgãos apenas como elementos “facilitadores” do processo de desenvolvimento das dinâmicas de trabalho próprias da escola.

“(...) a escola tem uma forma de funcionar que se sustenta a si própria. É muito autónoma, independentemente de existir um conselho executivo a escola não deixaria de ter a sua autonomia, a sua filosofia, a sua forma de actuar” (E8).

Mais uma vez estamos perante discursos que deixam transparecer um sentido de *liderança partilhada*, fundada no princípio de uma *autonomia construída* (Barroso, 1994).

B) Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as

No que respeita à categoria “lideranças”, as notas que fui recolhendo relativamente à postura da coordenadora revelam um certo sentido de culpabilização e de responsabilidade pessoal em relação aos insucessos ou maus resultados da escola: “*não me vejo assumir o projecto*”, “*é penoso*”, “*estou angustiada*” e “*é inglório*” (RN 4 e 7).

O seu discurso é crítico em relação ao trabalho que outras escolas desenvolvem (RN4) considerando-o de menor qualidade escolar. Revela também uma postura contestatária em relação às outras escolas do agrupamento “*algumas escolas já o fizeram mas nós não fazemos*”(RE3). Por isso, mostra-se defensora dos projectos⁸⁹ cuja responsabilidade e autoria são da escola, não aceitando críticas do exterior (RE3) e assume uma postura de completa protecção dos professores da escola, indicando-lhes, em algumas situações, o procedimento a seguir: “*protejam-se escrevendo na acta*” (RE7) ou adoptando uma postura peremptória de solidariedade para com a excessiva carga burocrática que lhes é imposta “*nós não fazemos*”. Esta posição, na linha das ideias anteriormente referidas, exprime um espírito de *corporativismo profissional* e não deixa de aparentar uma harmonia nas relações interpessoais onde parecem imperar relações de *colegialidade falsa* (Hargreaves, 1998).

Demonstra, assim, um certo orgulho pela qualidade do trabalho desenvolvido na instituição, assim como pelo facto de manter uma posição distinta das realidades circundantes. Este orgulho institucional é partilhado por grande parte dos profissionais deste estabelecimento.

Na sua função de coordenação, adopta uma postura de advertência constante chamando a atenção, por exemplo, para os riscos do novo modelo de gestão (RN1) e as implicações que pode ter na mudança de estabelecimento. Esta atitude de chamada de atenção causa desabafos, reclamações e constantes discussões de “assuntos curtos-circuitos”⁹⁰. Embora provocando este efeito, as características pessoais da coordenadora, causam algumas discussões que geram novas ideias, sugestões ou posições que acabam por alimentar o senso de grupo e o corporativismo profissional.

A ideia de *liderança directiva*, resultante do cargo que desempenha, é visível no modo como transmite as informações: de forma detalhada e justificando todas as decisões (RN4).

⁸⁹ O Projecto-piloto implementado na escola desde 2006/7, assim como o Percorso Alternativo de 2º ciclo que funciona em parceria com o estabelecimento em estudo.

⁹⁰ O sentido de “curto-circuito” diz respeito às discussões que resultam de assuntos não agendados e partilhados no decorrer da reunião ou de informações, provocando como que “choque” de posições. Estes “curtos-circuitos” resultam assim da acção de diferentes elementos da escola que considero como “dinamizadores”.

Porém, quando se trata de situações que envolvem o colectivo, como por exemplo a marcação de reuniões, revela alguma indecisão e questiona o grupo em relação à sua disponibilidade, tentando que expressem a sua opinião. Nem sempre toma decisões e após críticas das colegas altera a forma como preside as reuniões, evidenciando sinais de solidariedade e/ou de *corporativismo profissional*. Esta posição resulta, em minha opinião, do facto de a coordenadora perceber que apesar de alguns/mas professores/as da escola admitirem necessitar de *autoridade* e de *liderança*, não gostam de imposições por parte dos órgãos de gestão (RE4).

Ora, este tipo de liderança, de um modo geral, desenvolve junto dos professores um sentimento unânime de forte ligação emocional e um grande reconhecimento pelo seu trabalho, aspectos que testemunhámos na reunião em que foi dado a conhecer a saída da coordenadora para um Conselho Executivo de outro Agrupamento. Os professores manifestaram mesmo recear que “*a escola perdesse o rumo*”. Pese embora este sentimento, esta liderança descrita por alguns entrevistados como “única” é substituída quando a coordenadora falta (RE5) e no final do ano lectivo, após a sua saída, por outros elementos que revelam capacidade e iniciativa para dinamizar reuniões e organizarem o trabalho (NT18).

Embora a ênfase dos discursos seja colocada na coordenadora, como a dinamizadora central do trabalho escolar, outras pessoas são apontadas como sendo também essenciais na vida da escola, ideia, aliás, que converge com os dados devolvidos por alguns/mas entrevistados/as. Com efeito, os dados de observação registados revelam que há também um *poder colectivo institucionalizado* e que é posto em acção quando as equipas de professores pensam os projectos e planificam as estratégias para o seu desenvolvimento.

A observação das reuniões de núcleo e de equipas permitiu-me constatar que há elementos centrais na dinamização da escola no sentido em que iniciam uma discussão de forma deliberada e avançam com propostas concretas⁹¹. O modo de trabalho em equipa, assim como o facto da organização e planificação das actividades se realizar em conjunto permite que diversos elementos da equipa sobressaiam em determinado momento. Assim, o facto de ser dado espaço à individualidade de cada docente permite que vários elementos partilhem a liderança em áreas específicas. Estes elementos exercem, assim, um *poder de influência* na escola (González, González, 1997) e formam um conjunto de lideranças mais activas e mais envolvidas, que potenciam uma pedagogia transformadora.

Note-se, em síntese, que apesar de se sentir um *poder de autoridade* (González, González, 1997) por parte da coordenadora, as decisões finais são maioritariamente construídas pela equipa, conforme revelam os dados do Quadro nº6 (ver Anexo 8) relativo ao

⁹¹ Tal como podemos verificar nas notas de terreno das reuniões no anexo 4, 5 e 6

registo das decisões tomadas nas Reuniões de núcleo (RN) e nas Reuniões de equipa (RE) e de quem toma essas decisões.

Com efeito, a partir das observações que realizei e dos respectivos registos de ocorrência do tipo de decisões tomadas (quadro 6, anexo 8) foi possível constatar que, a maior parte das discussões agendadas ou fruto de “curto-circuito” não resultavam em decisões, no entanto, estas ocupam “um lugar de destaque” num registo de decisão colectiva. O facto de as decisões hierarquicamente decididas não serem frequentes permite, na linha de pensamento de Damião (1992), que os problemas sejam familiares e partilhados. Pude, de facto, constatar que apesar de o grupo aceitar facilmente as propostas da coordenadora, destacam-se as decisões construídas em grupo. Esta cultura de decisão *construída colectivamente* está presente na forma como a coordenadora gere as reuniões solicitando sugestões, ideias e propostas para todos os assuntos, mesmo os mais triviais como as cores da escola (RN2).⁹²

Denotou-se, contudo, que frequentemente as discussões se centravam em pequenos problemas que ocupavam muito tempo, sendo relegados os principais para quando já não havia muito tempo nem disponibilidade⁹³.

Em síntese, apesar de os conflitos e desacordos serem frequentes, o que provocava algum desagrado e impaciência em alguns elementos, possibilitavam um maior número de opiniões e pareceres e, assim, mais possibilidades de surgir novos argumentos e soluções válidas.

IV.3.1.3- Organização do currículo e dos processos do seu desenvolvimento

A *organização do currículo e dos processos do seu desenvolvimento* é uma categoria central na definição do *ethos* da escola, uma vez que existe sempre uma forte relação entre o modelo de organização do currículo adoptado, os modos de trabalho pedagógico dos professores e entre os professores e as dinâmicas do quotidiano da escola. A análise desta categoria passa, primeiro, por uma análise ao projecto-piloto implementado na escola, seguindo-se o ponto de vista dos/as professores/as entrevistados/as e outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as, recolhidos através de registos/notas de terreno.

A) Elementos resultantes da análise do Projecto- piloto de Escola

A análise do Projecto-piloto implementado na escola permite verificar que o centro da organização curricular é o aluno e as suas dificuldades, como nele é enunciado:

⁹² A própria disposição espacial das reuniões não reflectia uma ordem de intervenção ou uma “ritualização” rígida das reuniões referida por Damião (1992) que pudesse inibir as discussões. A disposição favorecia a comunicação entre os participantes de forma igualitária, visto se acomodarem à volta de uma mesa redonda ou de duas pequenas mesas com esse formato.

⁹³ Alguns elementos do grupo expressaram essa crítica e tentaram alterá-la ao longo do ano, no entanto pude presenciar que as reuniões são extensas provocando algumas reclamações e “finais atribulados” (ver RN 2 e 4 – anexo 5 e RE3 – anexo 4).

“Pretendemos construir um dispositivo que nos ajude a resolver as situações problemáticas que temos vindo a sentir”(pág. 2);

“Optámos por abranger todos os alunos do 2º, 3º e 4º anos e não apenas aqueles que demonstraram mais dificuldades na aprendizagem, de forma a evitar a estigmatização e a sua exclusão institucional”(ibidem: 2).

Nestes extractos podemos verificar que a preocupação central na construção do currículo são as crianças que vivem o insucesso escolar por motivos inerentes às suas características familiares, psicológicas ou culturais: instabilidade emocional, problemas sócio-afectivos ou desencontro entre a cultura escolar e a de origem. Nesta linha de pensamento, o currículo, embora assente numa lógica “deficitária” tem a intenção de abranger todos os alunos de forma a “evitar a estigmatização”. Porém, tal intenção, ainda que inscrita numa lógica de *adequação curricular* não deixa de poder ser interpretada como uma medida de discriminação positiva, apesar de os objectivos expressos no projecto apontarem para uma concepção de *educação inclusiva*.

Como é referido, pretende-se construir “*estratégias que facilitem o sucesso efectivo dos alunos*”(pág.1) e desenvolver um currículo que:

- “- Promova um maior relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo;
- Valorize a educação escolar junto da comunidade;
- Valorize as diferentes culturas no respeito pela diferença;
- Dinamize espaços e tempos de trabalho em equipa para o desenvolvimento de projectos para a organização de actividades;
- Dinamize espaços de desenvolvimento curricular;
- Crie uma escola de identidade global.” (pág. 2).

Ainda no que respeita ao currículo e na lógica de uma *adequação curricular*, realçam-se os processos de desenvolvimento adoptados, tendo em conta a diferenciação dos processos de ensino-aprendizagem e a valorização de diferentes domínios do desenvolvimento:

“(…) Identificação dos **principais pontos críticos** na aprendizagem dos alunos caracterizados ao nível da leitura, da escrita, do raciocínio lógico dedutivo, da estruturação e **organização do pensamento matemático e da atenção/concentração**; apoio à sua reestruturação cognitiva através de estratégias de **reforço da auto-estima, da autoconfiança**, da **valorização dos saberes** e conhecimentos já adquiridos; valorização e estimulação da memorização e da compreensão; progressão do simples para o complexo, do particular para o geral; estimulação das competências do **pensamento autónomo** (os alunos terão de desenvolver as aprendizagens identificadas nos seus planos quinzenais, a partir da listagem dos objectivos/metast a atingir e das tarefas propostas); utilização **das novas tecnologias da comunicação** (informática e multimédia) para apoio ao processo de ensino aprendizagem; focalização das **tarefas na resolução de problemas** do quotidiano e promoção do espaço da BE/CRE como meio facilitador de **pesquisa/investigação/recreação individual e grupal**” (ibidem).

Desta forma, parece ser claro que o modelo de organização curricular de base ao projecto, não reside apenas na transmissão dos saberes, mas também no desenvolvimento global de cada aluno. O texto do Projecto Curricular revela ainda uma valorização do trabalho em equipa nos processos de desenvolvimento do currículo:

“Desejamos a inclusão e o sucesso efectivo de todos os alunos, o que no nosso entender passa por uma reorganização do modelo escolar que vá ao encontro das suas necessidades individuais valorizando primordialmente o trabalho em equipa (pág.1).

“Assim, os docentes trabalharão com todos os alunos, de acordo com os diferentes tipos de tarefa e objectivos curriculares a desenvolver”(pág. 3)

Com efeito, o enunciado do projecto expressa a ideia de que o desenvolvimento do currículo passa por um trabalho conjunto dos professores em que todos os alunos são de todos os professores, configurando uma prática de trabalho docente que parece aproximar-se de *uma cultura colaborativa* (Hargreaves, 1998):

“O dispositivo de intervenção que propomos é a formação de equipas numa modalidade de trabalho colectivo. Esta modalidade procura criar uma lógica de trabalho colectivo que tenda a diminuir os modelos de acção pedagógica centrados na sala de aula e fechados na turma; assenta em modalidades abertas e construtivas em que o professor e os alunos de diferentes turmas interagem” (pág. 2)

Do ponto de vista da organização da escola, o texto do projecto enuncia que se pretende:

“criar um dispositivo organizacional que: (...) Promova um maior relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo; (...) dinamize espaços e tempos de trabalho em equipa para o desenvolvimento de projectos para a organização de actividades; (...) crie uma escola de identidade global”(pág.2).

Neste sentido, a tónica central parece ser exactamente a promoção de uma cultura de trabalho, caracterizada pela colaboração e partilha, de forma a que, em equipa, sejam criadas as condições e estratégias para o sucesso efectivo de todos os alunos. É na base desta ideia que é justificada a criação de duas equipas:

– Uma equipa constituída por 112 alunos, pelos professores titulares de turma dos 2º, 3º e 4º anos do horário da manhã e 2 professores para fazer par pedagógico.
– Uma equipa constituída por 112 alunos, pelos professores titulares de turma dos 2º, 3º e 4º anos do horário da tarde e 2 professores para fazer par pedagógico” (pág.3)

Cruzando estes dados com os dados de observação constatei que estas duas equipas têm algumas pessoas em comum, nomeadamente a coordenadora, a responsável pela Acção Tutorial e a Professora de Ensino Especial, mas de uma forma geral os elementos das duas equipas frequentam um horário de trabalho distinto: manhã ou tarde. Este desencontro temporal, e a constituição distinta de pessoas, associado ao facto de ambas as equipas terem autonomia para tomar decisões pedagógicas, provocou em alguns momentos uma segmentação do trabalho pedagógico-curricular em dois grupos: o grupo da manhã e o da tarde, com visões diferentes quanto à aprendizagem, aos estilos de ensinar, à disciplina e ao currículo. Estas características revelam traços de uma *cultura balcanizada* (Fullan e Hargreaves: 2000).

No entanto, também pela observação feita e pelos elementos recolhidos pelas entrevistas, esta cultura de separação é dissipada pelas relações interpessoais de proximidade criadas entre todos os elementos, assim como pelas influências das diferentes lideranças presentes na escola e pela comunhão, por toda a comunidade, da filosofia de uma “*escola única e unida*”. Foi também possível observar, que a constituição de duas equipas obrigou a

que algumas RN não fossem somente de informação e, com alguma regularidade, fossem assumidas como momentos em que se articulava o trabalho das duas equipas visto os/as docentes reclamarem esse tempo de encontro colectivo⁹⁴.

No que respeita às reuniões quinzenais de equipa, é referido no projecto que:

“Estas equipas terão como objectivo construir projectos diferenciados e específicos para cada grupo de alunos, integrados nos Projectos Curriculares de Turma. Deverão ser reforçadas com o trabalho de uma psicóloga e uma professora especializada do apoio educativo”; (pág.3)

“(…) são um espaço para os docentes trabalharem em conjunto: na identificação e diagnóstico dos pontos críticos e bloqueios de aprendizagem, bem como na identificação das estratégias mais adequadas para apoio à reestruturação cognitiva e sócio-afectiva destes alunos (...) planejar o trabalho a desenvolver (estratégias/recursos) e construir materiais didácticos. (jogos, fichas de trabalho e outros objectos necessários a uma actividade escolar rica e criativa)” (pág.3).

Estas reuniões surgem, assim, referidas fundamentalmente como espaço de reflexão e de questionamento, mas também de definição de estratégias de trabalho diferenciadas para os alunos. Estas ideias convergem com a análise feita e que sustenta o pensamento de que os docentes valorizam fundamentalmente a dimensão da reflexão nas reuniões de equipa. Por outro lado, os registos de observação destas reuniões reflectem uma excessiva preocupação pela identificação dos pontos críticos dos alunos em detrimento da definição das estratégias.

Realço ainda o facto de o projecto curricular da escola apontar para a promoção de um trabalho interdisciplinar, ao expressar preocupação pelas áreas curriculares não disciplinares, assim como pelo desenvolvimento de competências do domínio das áreas das Expressões, que são habitualmente afastadas das preocupações do trabalho dos professores. Esta orientação do currículo de raiz não completamente disciplinar parece poder ser ilustrada pelo modelo de horário presente no projecto.

| | 2º feira | 3º feira | 4º feira | 5º feira | 6º feira |
|-------------|-----------------------------------|--|----------|--------------------|--|
| 8:00/13:15 | Turma: | Turma | | | |
| 9:00/14:00 | - Organização do trabalho semanal | Alunos reagrupados e distribuídos pelos diferentes espaços segundo as tarefas e objectivos pretendidos | | | |
| 10:30/15:30 | Intervalo | | | | |
| 11:00/16:00 | Expressão Musical/Dramática | Expressão Motora | T.I.C.s | Expressão Plástica | Assembleia de Turma - Balanço da semana |
| 12:00/17:00 | Turma | | | | - Propostas de trabalho |

(pág.3)

⁹⁴ Essa necessidade foi registada nas notas de terreno de algumas reuniões de equipa, assim como está patente no discurso de uma das entrevistadas: “Acho que de uma forma geral as pessoas convivem e falam dos problemas dos alunos, existe espírito de equipa, embora na minha óptica ainda existe muito a equipa da manhã e a equipa da tarde. Acho que devia haver reuniões sim, mas mais reuniões gerais. Acho que há sempre uma discrepância de trabalho, acho que se devia uniformizar mais as coisas e que iam funcionar melhor se houvesse mais o espírito de equipa escola” (E 10)

Saliente-se, contudo, que esta lógica interdisciplinar parece dissipar-se na prática organizativa da escola. Com efeito, o horário previsto no projecto não foi concretizado tendo sido mesmo criado um horário por disciplinas, onde não consta a expressão musical/dramática

Em síntese, embora esta formatação disciplinar possa permitir que todos os alunos trabalhem uma determinada área disciplinar no mesmo horário possibilitando que diferentes alunos integrem grupos-áreas distintos, tendo em conta os objectivos a trabalhar, ela impossibilita o desenvolvimento de outras áreas e de outras práticas de cariz interdisciplinar e de maior participação dos alunos na construção autónoma das suas aprendizagens.

B) O ponto de vista dos/as professores/as

Os/as professores/as referem-se ao currículo de forma pouco clara e manifestam significações diferentes. No entanto, globalmente, dos seus discursos, denota-se um entendimento do currículo que se afasta da ideia de um conjunto de disciplinas organizadas em programas, mas parece ainda que essa concepção de currículo não passou à prática. Os/as professores/as reportam-se à organização curricular da escola associando-a a palavras como “*activa/dinâmica*”, “*inovadora*” ou mesmo “*flexibilidade*”; no entanto, durante as entrevistas sublinham fundamentalmente a perspectiva de ciclo em relação às competências e conteúdos a trabalhar durante os quatro anos de escolaridade, assim como, as dinâmicas de trabalho em equipa, presentes nos processos de desenvolvimento do currículo.

Explicitam os seguintes argumentos para caracterizar uma organização curricular inovadora:

“Quando trabalhamos e propomos algo nesta escola é sempre para bem das crianças. Todo o trabalho é feito para elas” (E3);

“Inovadora no trabalho de projecto que está a ser desenvolvido na escola, tanto no trabalho de parcerias entre professores, como na aprendizagem dos alunos que é feita por competências a nível de ciclo e não de anos de escolaridade. Inovadora, também, porque é realizado um trabalho no seu conjunto e não de forma individual, como é feito noutras escolas”(E7);

“Acho que em vez de subdividir em primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano, vê mais na globalidade. Tenta que as crianças fiquem com algumas competências de ciclo para a vida futura, não está preocupada que atinjam em cada ano mas na globalidade”(E12);

“Acho que estamos a tentar que os alunos atinjam as competências não ano a ano mas ao longo do primeiro ciclo. Eles podem não atingir agora mas no ano a seguir conseguirem chegar lá.(...)”(E6).

Atravessa estes discursos uma visão de currículo, cuja preocupação central é o aluno e o seu sucesso individual, valorizando a perspectiva de ciclo e não de ano de escolaridade, numa aparência de desenvolvimento curricular sequencializado. Ressalta ainda a ideia de um trabalho conjunto entre todos docentes com vista a “*melhorar realmente o ensino.*” (E10).

Também se evidencia a intenção de criar novas estratégias e inovações curriculares por referência às dificuldades com que a escola se depara ao nível dos processos de ensino/aprendizagem. Ideia bem presente nas palavras desta docente:

“Como a escola está inserida num meio desfavorecido, há a tentação de encontrar novas estratégias para termos sucesso (...)” (E3).

A docente do ensino especial é a única docente entrevistada que confessa um certo desânimo quanto à organização curricular da escola:

“De uma forma geral acho que a escola está a trabalhar bem. Está preocupada com os miúdos e em arranjar estratégias. A nível do meu trabalho, a nível dos NEE, acho que a escola não está a trabalhar bem, não se preocupa com esses miúdos mas em despachá-los. Não se preocupam em adaptar o currículo aos miúdos, não se preocupam que se eles têm um programa têm que tentar, realmente, que ele consiga cumprir esse programa” (E10).

Este excerto evidencia fragilidades do modelo de organização curricular em curso e do cumprimento de uma escola inclusiva. Com efeito, apesar dos princípios preconizados no Projecto Curricular serem o da contextualização do currículo e da valorização das experiências e saberes locais, nos discursos dos/as docentes poderemos encontrar uma ideia de currículo construído com base nas dificuldades que os alunos revelam no seu processo de aprendizagem ou nos défices da comunidade educativa:

“Nesta escola não se pode estar a pensar em ver ao pormenor o currículo porque aqui as expectativas em relação à escola são poucas, as vivências são poucas, assim como as ajudas dos encarregados de educação. É necessário adaptar ao meio em que nos encontramos inseridos (...) até porque, quando trabalhamos os conteúdos mais rápido eles não acompanham, sentindo dificuldades em entender, são coisas abstractas” (E3);

“Eu acho que nós às vezes temos dificuldade, (...) em desenvolver o currículo... o currículo em termos de conteúdos e em fazermos um desenvolvimento aprofundado do currículo em termos de exigência ... O nosso discurso é trabalhar a cultura dos meninos, mas na prática não sei se é. Não sei se é, porque depois há conteúdos que têm de ser dados e há conteúdos que não se podem subir nem descer, é aquilo e acabou. (...). Se calhar isto pode vir contra a ideia da cultura mas eles estão na escola... a escola quer queiramos quer não é a cultura dominante” (E1).

Embora alguns/mas professores/as defendam uma concepção de um currículo diferenciado e de o Projecto Curricular da Escola enunciar também essa intenção, outros professores sentem que o currículo desenvolvido é empobrecido ao ser adaptado às dificuldades dos alunos. Ainda a este propósito, os discursos revelam que apesar de se denotar um esforço por parte de alguns/umas docentes em proporcionar actividades e experiências diferentes, constata-se que prevalecem características de alguma uniformidade curricular, aspecto que é, aliás, consciencializado por uma das entrevistadas:

“Aparentemente há uma tentativa de mudar o currículo e há muita gente que adere a essa ideia mas existe uma parte de colegas que não consegue...(...) Independentemente da experiência, independentemente dos anos de escola. É uma característica das pessoas, precisam do manual para se apoiarem”(E4).

Neste discurso é visível a utilização do manual como um recurso ao qual os professores têm dificuldade de se desvincularem, facto que, à partida, pode limitar a flexibilidade curricular. Nesta linha, outros depoimentos de professores/as entrevistados/as apontam para um modelo curricular em prática na escola que reflecte uma lógica disciplinar, como evidenciam os seguintes excertos:

“Depois do recreio trabalhamos Estudo do Meio ou Matemática conforme o dia da semana” (E2);

“A área pela qual começamos depende do dia da semana”(E6);

“(…) começo o trabalho, dependendo do dia, começo ou por Língua Portuguesa ou por Matemática” (E11);

“Depois há o chegar à sala, escrever o sumário, a data, ouvir os miúdos que têm sempre coisas para contar e começar o trabalho, dependendo da área” (E4).

Esta não é, contudo, a visão de todos os professores. Existe um grupo de docentes que se posicionam numa perspectiva crítica e que lamentam práticas assentes numa lógica disciplinar:

“Agora com o projecto havia aquela história dos dias e da disciplina e eles só traziam o dicionário no dia de Português. Percebes? Porque eles compartimentam aquilo e não há interligação. Eu procuro mostrar-lhes que os conhecimentos podem ser os mesmos em diferentes áreas. É nessa perspectiva que eu agora procuro fazer. Repara que quando eu comecei aqui a trabalhar isto acontecia já com pessoas com traquejo de casa, a escola não instituía isso.” (E1)

Estas críticas assentam fundamentalmente no facto de considerarem que a adopção de práticas curriculares uniformes não permite ao/à professor(a) processos de trabalho interdisciplinares e reduzem a autonomia dos/as professores/as na sala de aula:

“Esta é a minha maneira de ser, o que me perturba muitas vezes é saber que hoje tenho Matemática, Estudo do Meio e Português e o que me dava jeito era trabalhar outra coisa qualquer porque até surgiu qualquer coisa que o justifica” (E1);

“Eu não gosto por exemplo de ter horas estanques para dar a matéria. Muitas vezes a matéria interliga e eu posso saltar do Português para um problema de Matemática, ou pode ligar com Estudo do Meio. Ainda não me habituei muito a esses tempos estanques a que o projecto obriga, faço-os porque tem de ser” (E11).

Constata-se, pois, que, embora alguns discursos deixem transparecer a ideia de que o modelo curricular da escola assenta numa lógica disciplinar, outros depoimentos revelam haver uma preocupação em valorizar o envolvimento dos alunos nos processos de ensino/aprendizagem e em reconhecer os seus saberes incorporando-os nos processos de ensino/aprendizagem.

“(…) há uma boa organização do trabalho do currículo na medida em que vamos atendendo aos interesses dos alunos...”(E11) .

“eu procuro organizar e abordar o currículo de uma forma equilibrada, sempre tendo em conta o que o aluno precisa, as necessidades dele, o que é mais benéfico para ele, o que precisa ser trabalhado para o progresso dele” (E8).

Em síntese, estes discursos reflectem a preocupação curricular por parte de alguns/mas professores/as da escola em desenvolverem competências no sentido da formação global dos alunos e não apenas em adquirir determinados conteúdos.

c) Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as

A escola, com o Projecto-piloto, implementou uma alternativa à organização curricular do 1º ciclo: constituiu duas equipas educativas formadas pelos/as professores/as da escola (uma no horário da manhã e outra no horário da tarde) em que os alunos não são de um professor/a específico, mas dos/as professores/as das diferentes turmas. O/A docente continua a ser um/a monodocente generalista, dada a sua polivalência curricular e a responsabilidade para com um grupo, que, no entanto, pode variar ao longo do ano lectivo. A seu cargo está a coordenação do ensino e a adequação às necessidades do grupo. Em algumas condições e, analisadas as dificuldades e características do grupo, pode ser definido pela equipa a existência de uma parceria docente, durante um determinado tempo.

Em concordância com os depoimentos expressos pelos/as professores/as e que analisei no ponto anterior, a observação permitiu-me presenciar processos de trabalho docente assentes fundamentalmente numa lógica disciplinar. A própria constituição dos grupos de trabalho e o facto de o/a professor/a responsável pelos elementos ser alterada conforme a área a trabalhar vão nesse sentido. Acresce a estes aspectos a estipulação de um horário para determinadas áreas: nomeadamente a expressão plástica, educação física, matemática, estudo meio e língua portuguesa o que dificulta a adopção de modos de trabalho com base na integração de várias áreas curriculares. Estas características revelam traços de um currículo *de colecção* (Bersntein: 1985)

A participação nas reuniões de equipa permitiu constatar que nesses contextos prevalece uma preocupação pelo controlo do comportamento dos alunos na forma como é organizado o trabalho curricular de cada grupo, mais do que uma primazia pelas vantagens curriculares que determinadas actividades/estratégias poderão trazer para os alunos. Este facto reflecte a tónica colocada na formação pessoal e social, mas poderá também reflectir a descrença nas capacidades académicas dos alunos.

Foi também notória nas REs, e nas conversas paralelas registadas nas RN, a utilização dos manuais como apoio à planificação por vários docentes, assim como a preocupação pelo cumprimento dos conteúdos programáticos, objectivos e competências definidos pelos Conselhos de Ano do Agrupamento em concordância com o Currículo Nacional e/ou

programa do 1º ciclo. Apesar de alguns elementos da escola, tal como já referi anteriormente, expressarem a vontade de não serem utilizados manuais na escola, o grupo não optou por esse compromisso (RE 7). Estas características consubstanciam a ideia que tenho vindo a sustentar de que a organização curricular da escola apresenta *traços de uniformidade*.

A existência de estratégias diversificadas ou actividades curriculares diferentes, como as visitas de estudo, surgem sobretudo de sugestões espontâneas apresentadas por docentes da escola ao longo do ano ou de ofertas da comunidade educativa envolvente com quem mantêm uma boa relação. Neste sentido, a articulação com o trabalho curricular é realizado *a posteriori* (RE4).

Presenciei duas posturas diferentes relativamente à constituição dos grupos de trabalho: a defesa da *homogeneidade* – juntando alunos que têm de atingir os mesmos objectivos, que revelam as mesmas dificuldades e trabalham mais ou menos ao mesmo ritmo - mas também a apologia de grupos mais *heterogéneos*. Relacionado com este facto, sobressaíam nas duas equipas pedagógicas (manhã e tarde) propostas de organização caracterizadas pela *homogeneização* ao nível dos critérios de formação de grupos. Porém, enquanto os elementos da equipa da tarde utilizavam com mais regularidade expressões como “*grupo dos bons e dos maus*” ou dos “*melhores ou mais fraquinhos*”, na equipa da manhã, apesar de também estar presente esta ideia, a constituição deste tipo de grupos é recusada com mais frequência, principalmente pela forte oposição de alguns elementos que defendem “*não ser o espírito do projecto*”. Esta situação talvez se justifique pelo facto de na equipa da manhã prevalecerem os elementos com mais anos de serviço na escola e que se posicionam no grupo dos defensores de uma filosofia de escola no sentido de uma organização curricular interdisciplinar e mais flexível.⁹⁵

A intenção de adaptar o currículo à comunidade educativa, nomeadamente às crianças de etnia cigana, esteve presente em algumas reuniões, sendo sugeridas actividades específicas, que no entanto nunca foram concretizadas dado o receio de valorizar em demasia a etnia cigana (RN7), o que poderia, na opinião de alguns/umas docentes, fazer com que “*ganhem força e “desestabilizem” a ordem da escola*” (RE1). Este tipo de depoimento põe “por terra” o sentido de educação inclusiva e de flexibilização enunciado no Projecto Curricular. Acrescente-se no entanto, que perante o número crescente de crianças de etnia cigana, o corpo docente foi demonstrando vontade e disponibilidade para formular “*mais um projecto*” de forma a responder às dificuldades com que se deparavam no quotidiano em trabalhar com estas crianças. Apesar de podermos interpretar aqui uma posição pedagógico-curricular de discriminação positiva, por detrás desta divergência de posições, está também uma vontade e

⁹⁵ Ideia presente nas palavras da Entrevistada 1 (Anexo 2)

disponibilidade por parte de muitos/as professores/as em pensar e concretizar alternativas curriculares inovadoras, configuradoras de profissões docentes com características de empenho profissional.

IV.3.1.4- Relação da escola com comunidade

A análise da relação da escola com a comunidade foi por mim entendida como importante, no quadro do estudo do *ethos* da escola, pelo facto de este ser um foco basilar na caracterização da dinâmica geral da organização escolar.

A) O ponto de vista dos professores(as)

No que respeita à relação da escola com a comunidade e, particularmente, com a família, alguns/umas dos/as entrevistados/as caracterizam as **famílias** de forma negativa, como se fossem um obstáculo ao trabalho da escola. Consideram, que de um modo geral, estas têm poucas expectativas em relação à escola, não fornecendo a ajuda necessária. Para alguns/mas professores/as, as famílias são mesmo definidas como elementos “*complicados*”, que prejudicam o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem:

“ (...) aqui as expectativas em relação à escola são poucas, as vivências são poucas, assim como as ajudas dos encarregados de educação” (E3);

“(...) estes miúdos em casa não têm apoio nenhum, não têm... esta escola é especial por causa disso. Somos nós professores que temos de fazer o trabalho que devia ser feito em casa, temos uma dupla função” (E12).

Nestes excertos está presente a ideia de que o meio social de onde provêm os alunos não só não é estimulante em relação à escola, como afecta o trabalho pedagógico. No entanto, um número significativo de professoras (cinco entrevistadas) considera que a escola tem uma relação positiva com os pais. Esse sentimento é ilustrado através dos seguintes depoimentos:

“Quando vim para cá a relação da escola com os pais não era tão boa como agora” (E4) ;

“(...) a escola procura uma aproximação aos pais, procura que os pais sejam elementos mais activos no processo ensino/aprendizagem dos alunos.(...) Acho que os pais também já têm lugar na escola, além da associação de pais” (E10) .

Uma interpretação destes discursos permite-nos verificar que, apesar da representação negativa que alguns/mas professores/as têm da família e dos encarregados de educação relativamente aos valores, comportamentos e competências, a escola foi estabelecendo ao longo do tempo dinâmicas de aproximação com as famílias. Note-se, contudo, que esta não é ainda uma relação de verdadeira parceria.

A leitura dos discursos dos/as 12 docentes permite concluir que, dada a representação social da comunidade educativa, o seu entendimento sobre a missão da escola passa muito por uma valorização da formação pessoal e social dos alunos:

“A escola tem de desenvolver as potencialidades do aluno. (...) Ao desenvolver essas potencialidades tem de enriquecê-lo. Enriquecê-lo com aquilo que a sociedade, no fim de contas, vai reconhecer como louvável. Se a escola em termos académicos valoriza A, B ou C o objectivo é que os alunos consigam chegar aí. Se não chegarem aí pelo menos a outro tipo de valências que a sociedade valoriza. (...)”(E1);

“(...) a escola para além de transmitir conhecimentos, tem também a missão de transmitir valores, de provocar um desenvolvimento pessoal. Nesta escola sentimos muito a necessidade de desenvolver esse lado porque são miúdos que não possuem valores muito definidos e se me perguntares se consegues facilmente inculcar valores, acho que encontras muita resistência” (E9).

Estas expressões referem-se assim, essencialmente, ao contributo da escola ao nível dos comportamentos e dos valores, estando subjacente um entendimento da *cultura escolar* como a ideal, em detrimento da familiar. Os discursos revelam também a preocupação de que a escola forme no sentido de assegurar aos alunos competências que lhes permitam, no futuro, responder às necessidades da sociedade:

“a escola deve (...)transmitir-lhe o conhecimento que o vai fazer ser o homem de amanhã. Isto é, eu acho que no primeiro ciclo todo o conhecimento que nós damos à criança é absorvido e é esse conhecimento que vai servir para desenrascar o miúdo no futuro”(E2);

“Preparar os alunos para a vida, para o país. Espero que continuem a sua vida e que consigam uma ocupação na sociedade em que se sintam felizes e úteis. Seja qual for a profissão. Agora se for mais um para viver de rendimento mínimo fico triste (...)aquilo que eu mais gostaria de os ver é preparados para a vida futura (...) não fossem mais tarde os marginais que estamos habituados a ouvir falar que são “o C”... gostava de os ver no futuro preparados para um trabalho, com organização pessoal...era essa a finalidade que gostava de ver nesta escola” (E5) .

Podemos constatar no discurso destas entrevistadas, a inquietação que lhes provoca o facto de os alunos não se integrarem profissional e/ou socialmente. No entanto, algumas professoras valorizam uma função diferente para a escola:

“a função da escola é trabalhar para os miúdos, guiá-los. Não é só ensinar-lhes coisas dos livros mas também coisas da vida. Quando eles vêm tristes tentar explicar o porquê do pai ter dado um safanão, ou porquê que o pai...não é só o que está nos livros... (...) Somos os pais deles,... é mesmo assim” (E12);

“Fazer com que os alunos se sintam felizes nela, gostem da escola se sintam bem na escola” (E8).

Estes discursos reflectem também o cuidado, já referido anteriormente, pela dimensão afectivo-relacional que está presente nos profissionais desta escola e que é justificada não só pelo facto de os/as professores/as trabalharem com crianças, mas principalmente pela imagem que foram construindo dos seus alunos: emocionalmente instáveis, pouco acompanhadas pelas famílias, desprovidos de valores e sem modelos familiares e sociais próximos.

Curiosamente, apenas uma docente faz referência aos resultados escolares como função da escola, o que pode revelar a primazia da preocupação pela formação humana e pessoal dos alunos, mas também a descrença na obtenção de bons resultados:

“(...) A missão da escola é combater o insucesso escolar dos meninos. (...) difícil mas concretizável. Aliás está a conseguir-se, é complicado mas conseguir bons resultados nunca é fácil. (...) o objectivo do meu trabalho é contribuir para a diminuição do insucesso escolar na E.B.1” (E7).

No que concerne à relação com **outros parceiros da comunidade**, o discurso de algumas entrevistadas reflecte abertura:

“(...) Esta escola quando eu cheguei estava fechada, ... mas logo em Outubro ou Novembro chegou um projecto da Faculdade de Ciências da Educação com umas estagiárias para virem para aqui trabalhar. Construiu-se o primeiro TEIP do agrupamento, em que a nossa escola foi incorporada. Vieram trabalhar para a escola animadores socioculturais, surgiram este tipo de projectos...deu-se abertura para que o trabalho que se realiza hoje se concretize” (E5);

“Esta escola já tem relacionamento com certas pessoas da câmara há muitos anos, assim como com a associação de pais, elementos do centro profissional que estão sempre disponíveis... Entidades com quem foram trabalhadas algumas actividades e com quem se manteve o elo de ligação (...)” (E8);

“(...) acho que a escola está sempre a tentar fazer parcerias com o centro social, com centros profissionais, isso tudo são parcerias. (...) Há também a tentativa de aproximação com os centros de Saúde. Com os médicos e outros técnicos do centro de Saúde que lidam com os miúdos... isso são parcerias. Há uma abertura ao exterior, assim como o facto de se ligar à Escola Superior F. Tudo isso leva a uma certa dinâmica...” (E10).

Com efeito, ressalta a ideia de que a escola mantém com o tecido social envolvente uma relação de grande proximidade que é vista como optimizadora do trabalho desenvolvido. Porém, como outros discursos foram denunciando, apesar de alguns docentes parecerem estar sensibilizados para essa potencialidade outros olham também a comunidade envolvente à escola como sendo social, cultural e economicamente desfavorável e interpretam esse facto como um obstáculo à concretização da missão da escola. Os dados que apresento a seguir convergem com este pensamento.

B) Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as

A análise dos registos de observação directa revelou elementos que, grosso modo, convergem com as ideias explicitadas pelos docentes, nas entrevistas. Em relação às **famílias**, foi possível observar que a visão que os docentes têm dos pais e do seu comportamento, é globalmente negativa. Algumas docentes expressam mesmo a ideia de que “os pais não merecem” todo o trabalho que tem sido desenvolvido na escola: “fazemos pelos miúdos” (RE8 e RN6). Por outro lado, constatei também em algumas situações, que na resolução de problemas de comportamento dos alunos, o papel dos pais, é muitas vezes, “desvalorizado”

preferindo a resolução desse problema directamente através do aluno, estabelecendo um compromisso com o próprio aluno ou definindo uma penalização (RE 2 e 6).

Ainda que, como atrás sustentei, cinco professores/as considerem que a escola tem uma relação positiva com os pais, pude constatar, através das observações realizadas, que não há, uma relação de grande confiança entre a escola e as famílias. Os/as docentes tentam “*não ceder*” a algumas críticas dos pais para que possa prevalecer a orientação/encaminhamento de uma qualquer situação dada pela escola (RE3). Concorre para esta visão o facto de ser proibida a entrada de pais na escola, fora do horário de atendimento e de este facto ser justificado como uma “*forma de defesa dos professores*”. Apesar destas regras, são frequentes as conversas informais no portão, e/ou no átrio de entrada, das/os docentes com pais, antes do início das aulas (às 8h ou às 13h).

O número de crianças de etnia cigana foi aumentando ao longo do ano lectivo⁹⁶ e, apesar de não ter constatado qualquer conflito com a escola, foram frequentes e constantes as queixas em relação ao comportamento de alguns alunos, principalmente pela dificuldade que revelavam em cumprir as regras da escola ao nível da assiduidade e da pontualidade, assim como pelo desfasamento que apresentavam entre a idade e o ano de matrícula. Estas dificuldades são justificadas pelos docentes como resultantes dos hábitos de trabalho que trazem de casa ou das poucas exigências que lhes foram traçadas anteriormente em “*outras escolas*” (REs e RN). Os/as docentes compreendem que o desencontro entre a cultura cigana e a escolar é elevado, assim como as expectativas em relação à escola que, no entender dos/as professores/as, são baixas, considerando estes alunos como problemáticos (RE 9) e vendo-os como entraves para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Nas reuniões, denota-se uma preocupação acentuada na gestão da sala de aula, sobretudo no que respeita ao cumprimento das regras estipuladas, e em manter o comportamento dos alunos controlados em todas as actividades e espaços escolares: actividades de enriquecimento curricular, intervalos, visitas de estudos, etc. Os docentes consideram-se responsáveis quase a tempo inteiro pelos alunos: quando estão nas Actividades de Enriquecimento Curricular - AEC (RE2), ou mesmo nas actividades desenvolvidas na escola durante as interrupções lectivas (RE3 e 4).

Um dos critérios fundamentais na constituição de grupos de trabalho (REs) ou mesmo na distribuição dos alunos pelas salas para a realização das provas de aferição (RN 6) é exactamente o comportamento dos alunos. Mesmo quando são projectadas alternativas para o encaminhamento futuro dos alunos, como é o caso do PA do 2º ciclo, alguns professores querem mantê-los “*sob alçada da escola para que não se percam*” (RE 7). Neste sentido,

⁹⁶ No final do ano lectivo frequentavam a escola 30 crianças de etnia cigana, o que corresponde a 12% dos alunos.

sobressai uma preocupação constante da escola em alargar a sua influência formativa para além do seu espaço físico.

Relativamente a **outros parceiros**, de um modo geral os/as professores/as revelam um espírito de abertura e são solícitos em relação à ajuda e ao apoio, por exemplo, de instituições de ensino superior para considerando que dele podem retirar sempre dividendos para a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem, tal como pudemos constatar nas reuniões. Apesar de, por vezes, expressarem alguma insatisfação quando é necessário articular trabalho com elementos exteriores à escola (o autor da obra explorada pelo agrupamento, o estagiário de psicologia, a higienista oral...) acolhem-nos e disponibilizam-se a concretizar as actividades propostas, dado considerarem que a partir do momento em que trabalham na escola “*estão no mesmo barco*”. Neste sentido, revelam essencialmente um orgulho institucional considerando que isso “exige” a construção do melhor trabalho possível em conjunto, assim como o acolhimento de quem pertence à escola. Neste mesmo sentido, denota-se, no que respeita aos docentes das AECs, um clima de abertura em relação às suas propostas e constata-se que estes também dinamizam e participam nas actividades comemorativas da escola.

O orgulho institucional manifesta-se também na forma como se vangloriam do facto de outros parceiros sociais utilizarem as ideias e/ou sugestões da escola (RN2). Foi possível também observar, que de um modo geral, os/as docentes revelam um sentimento de defesa em relação às outras escolas do Agrupamento, procurando ter cuidado com o discurso utilizado e expressando no exterior a união do estabelecimento escolar (RN1). Este sentimento de *defesa do território e da instituição* é notório, por exemplo, no facto de os/as professores/as não aceitarem desempenhar funções noutros espaços do Agrupamento, preferindo a sua escola (RN5) e expressarem algum espírito de competição para com os outros estabelecimentos escolares, nomeadamente ao nível da produção de materiais (NT, RN 2).

IV.3.1.5 - Uma síntese dos dados relativos à dimensão *ethos* da escola

Da análise que fiz às diferentes categorias, definidoras do *ethos da escola* é possível construir a ideia síntese de que a escola EB1 apresenta um *ethos colaborativo* marcado pela *harmonia interpessoal*, pela *liderança partilhada*, pelo *corporativismo profissional*, pelo *orgulho institucional* e por uma *atitude disciplinadora* e simultaneamente *formativa* perante a comunidade educativa.

Ao nível do ambiente profissional prevalecem as relações de partilha e de solidariedade profissional apesar de se registarem alguns conflitos nas tomadas de decisão inerentes a relações de poder e a espaços de autonomia. As relações de tipo informal estão

enraizadas nas interacções entre os docentes e revelam-se nos intervalos, nos convívios e nas conversas diárias, traduzindo-se em momentos terapêuticos e de decompressão e conferindo um sentido colegial às relações profissionais. A existência de um espaço onde todos os docentes se encontram no momento do intervalo para tomar chá, lanchar e conviver, assim como o facto de a sala de coordenação estar “culturalmente institucionalizada” como local de encontro das duas equipas à hora do almoço, fomenta o desenvolvimento destas relações de proximidade.

A harmonia interpessoal gera um bom ambiente de trabalho que favorece a necessidade de contacto entre os elementos, alimentando a construção da colaboração com base na amizade, na camaradagem e na partilha. No entanto, como a análise permitiu constatar esta harmonia interpessoal é em alguns momentos aparente, uma vez que os professores disputam diferentes interesses e posicionam-se de forma diferente quer em relação aos alunos, quer ao seu próprio trabalho. Outros factores justificam a ideia de estarmos perante *ethos* de escola de tipo *colaborativo*, como é o caso da existência há longa data de um trabalho em parceria e em equipa entre os professores e com outros parceiros da comunidade. A este nível, regista-se i) o trabalho conjunto desenvolvido no âmbito do TEIP1 que fomentou hábitos de trabalho e comunicação com outras escolas e parceiros sociais, assim como ii) a existência de um projecto colectivo na escola desde o ano 2006/2007 que institucionalizou o trabalho em equipa. Desta forma, acredito que o *ethos* que caracteriza hoje a escola resulta de toda uma história institucional que, como sustenta Carvalho (1997) foi apoiada em “modelos de trabalho *estruturantes* desencadeadores da criação de redes intra escolas que poderá gerar mentalidades diferentes” (idem: 457) e da criação de estruturas escolares que constituem factores de facilitação à própria colaboração.

Nesta linha, e como ficou também claro pela análise que realizei, está subjacente ao *ethos* da escola uma filosofia que passa pela valorização do grupo de docentes e da sua união assim como pela necessidade de acolher os elementos novos. Esta filosofia reflecte traços de um *corporativismo profissional* mas também de valorização das dimensões relacional e afectiva do exercício das profissões docentes.

Em relação às lideranças, a análise dos dados permitiu associar à coordenadora de estabelecimento qualidades como a emotividade, a sedução e a provocação, identificando-a como uma líder com um forte orgulho institucional e defensora da escola e dos/as seus/suas docentes. Assim, praticando uma *liderança directiva*, desenvolve, contudo, uma forte relação emocional com os/as docentes, alimentando o senso de grupo e a solidariedade profissional. Apesar deste tipo de liderança, os discursos expressam também uma *liderança partilhada*, que se reflecte: i) no poder colectivo da equipa como motores das dinâmicas da escola; ii) na

cultura da decisão construída colectivamente; iii) na definição conjunta de projectos e actividades; iv) na participação e capacidade dos/as docentes utilizarem os espaços de reunião para discutirem livremente os assuntos que os preocupam; vi) na construção de plataformas de entendimento, apesar da pluralidade dos pontos de vista v) e na liderança institucional sustentável que permitiu a substituição rápida e efectiva da coordenadora de estabelecimento.

Este sentido do *ethos de escola* que tenho vindo a designar de *ethos colaborativo* não se alarga à relação com as famílias uma vez que, como ressalta da análise, a escola não promove uma cultura de aproximação e de colaboração efectiva, mantendo uma relação somente no âmbito da esfera afectiva. Associa-se a esta ideia a visão negativa dos alunos e da comunidade que é caracterizada como revelando: i) fragilidade, instabilidade afectiva e atitudes pouco regradas dos discentes; e como sendo ii) uma comunidade culturalmente inferior e deficitária. Em minha perspectiva, estas representações e perspectivas dificultam o trabalho colectivo e reflectem-se numa lógica deficitária de adequação curricular que não potencia a construção de um projecto curricular ajustado às necessidades e interesses dos alunos e às próprias expectativas familiares.

Assim, se o envolvimento em projectos como o da Gestão Flexível do Currículo (1999-2001) potenciou o desenvolvimento da cultura organizacional da escola, proporcionando várias aprendizagens a este nível, a visão deficitária da comunidade contribuiu para que, efectivamente o discurso de “currículo contextualizado” cuja preocupação central é o aluno, se tenha traduzido na ideia de um currículo adaptado mas empobrecido. Note-se no entanto que, apesar destas incoerências, a cultura curricular da escola tem-se pautado por um forte envolvimento no desenvolvimento do currículo a partir dos interesses locais, mas ampliando-os, e têm sido tomadas decisões nesse âmbito, como é o caso da construção do Projecto-piloto, anteriormente analisado.

Realce-se, a este propósito, que a ideia de autonomia curricular se reflecte principalmente no grupo das entrevistadas com mais anos de serviço na escola, quando criticam a compartimentação curricular que resultou das dinâmicas do projecto, o que, em sua opinião, dificulta o desenvolvimento de processos interdisciplinares, reduzindo a autonomia docente.

Em síntese, poder-se-á concluir que o *ethos* da escola em estudo se caracteriza por um forte sentimento colectivo de inovar e pela vontade de construir projectos curriculares diferenciados e, portanto, contextualizados às situações reais. Sobressai, pois, um sentido de escola com capacidade para tomar decisões curriculares nomeadamente em aspectos que visam formar globalmente os alunos, numa perspectiva de participação cívica, criando hábitos de conduta social, dentro e fora da escola. Sobressai ainda a ideia de estarmos perante uma

escola com uma forte missão social, empenhada não só na formação dos jovens mas também na mudança da comunidade do bairro.

IV.3.2 - Profissionalidades docentes

A análise da dimensão *Profissionalidades docentes* organizou-se a partir das seguintes categorias: *processos de trabalho na sala de aula*, *trabalho conjunto com os pares* e *satisfação profissional*. A análise destas categorias assenta, na linha de análise que tenho vindo a seguir, primeiro, no ponto de vista dos/as professores/as entrevistados/as e, a seguir, na análise que construí a partir das observações.

IV.3.2.1 - Processos de trabalho na sala de aula

Na análise dos dados relativos às profissionalidades docentes, recolher informações sobre os processo de trabalho na sala de aula foi entendido como fulcral uma vez que essas profissionalidades incorporam sempre elementos relativos ao contexto da sala de aula e aos modos de trabalho dos professores. No entanto, dado não ter recorrido à observação contextualizada desses processos de trabalho na sala de aula, a análise desta categoria teve somente como base o ponto de vista dos/as professores/as.

A) O ponto de vista dos/as professores(as)

Metade dos docentes foca a descrição do seu trabalho na sala de aula ao nível do acolhimento inicial dos alunos e após o intervalo, ou final do dia. Estas ideias são ilustradas nos seguintes excertos:

“Chego à sala e espero que cheguem os alunos. Escreve-se a data, o aluno responsável distribui os cadernos pelos colegas, passam o sumário e começamos a trabalhar. (...) Na hora do intervalo quem acabou o trabalho sai logo, os outros ficam a acabar as suas tarefas que é para depois não haver briguinhas e no dia seguinte os outros também se atrasarem. Após o intervalo como vêm das correrias e suados dou um tempinho para deitarem a cabeça, para descansarem, beberem o leitinho e acalmarem para começarem a trabalhar” (E6);

“A segunda parte é mais difícil para os alunos e para nós. Procura-se sempre que as actividades sejam as menos sérias porque a partir do meio-dia, ..., eles estão cansados, inquietos, faladores, muito mais faladores. Para lidar com isso temos que aliviar um pouco a tarefa, aliás a escolha das tarefas” (E1);

“...os meninos entram, têm as tarefas distribuídas, há o responsável pelo material... Vão buscá-lo ao armário e distribuem. Corrijo o trabalho de casa, depois de corrigir o trabalho de casa dou um momento de conversa para pormos em comum, coisas que eles tragam de casa, coisas que eles queiram saber ou notícias que tenham ouvido no noticiário. Depois começamos...” (E2);

“Entro na sala de aula, digo boa tarde, pergunto como foi o dia deles, se está a correr bem, se estão bem dispostos, se estão com vontade de trabalhar, se fizeram o trabalho de casa...depois um vai escrever a data.(...) Se tivermos trabalho para corrigir, corrigimos, se tivermos matéria para dar faço a exposição da matéria, falamos se já sabiam alguma coisa do assunto, actividades, fichas...” (E12).

Como se depreende, estes excertos enfatizam principalmente aspectos relacionados com a *gestão da classe* e com a dimensão relacional e afectiva da profissionalidade docente,

não fornecendo muitos dados em relação aos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos na sala de aula.

Contudo, alguns discursos revelam, que a abordagem dos assuntos tem como centro os alunos e os seus interesses e/ou necessidades, o que poderá indiciar que os/as professores/as desenvolvem um trabalho não completamente “colado” ao programa:

“(...)Uns temas são trabalhados mais profundamente como por exemplo o tema os seres vivos, em que os alunos se sentem motivados a desenvolver, trabalhar em grupo e até pesquisar na Net, outros não... outros temas são tratados pela rama como por exemplo: as actividades económicas como a silvicultura e a pesca e as medidas de equivalência... pois acho que 9 ou 10 anos são muito novos para esses temas” (E3);

“(...) eu tinha uma turma muito complicada, difícil, que seguindo o currículo normal não tinha capacidades de atingir os objectivos pretendidos, Então eu não liguei nada aos manuais, a nível de Português preocupei-me em dar leitura e em Matemática trabalhei mais o raciocínio sem me preocupar tanto com outros conteúdos. Trabalhei as operações e resoluções de problemas com várias estratégias “(E4) ;

“Eu gosto de trabalhar com os alunos, gosto de improvisar, que é uma coisa que não se faz hoje em dia, ter uma linha condutora mas deixá-los trabalhar”(E4).

Apesar de não haver uma alusão explícita ao modo como trabalham os conteúdos nem às actividades/estratégias que colocam em prática, os testemunhos destes/as entrevistados/as revelam que há uma atenção em adequar os processos de ensino/aprendizagem aos interesses e/ou dificuldades dos alunos, assim como uma prática pedagógica assente em princípios de flexibilização curricular.

Com efeito, parece estar patente no discurso de alguns/mas docentes uma linha de actuação pedagógico-curricular, dentro da sala de aula, que atribui protagonismo ao aluno na construção das suas aprendizagens:

“(...) Nunca os assuntos são muito seguidos na sua exactidão, isso é mesmo norma, os alunos intervalam com outros assuntos e eu alimento se for importante, se não for ficam como referência. Quando eu digo alimento refiro-me a comentários sobre a vida deles que vêm a propósito do assunto que estamos a tratar ... não sou muito rigorosa em seguir aquela linha, vou jogando um pouco com eles(...) eu faço muitos trabalhos de grupo, e os colegas apoiam-se muito uns aos outros” (E1)

Estes discursos evidenciam, de facto, uma atenção com a participação dos alunos nas actividades e mostram uma certa abertura ao diálogo, e a sua incorporação nos processos de ensino/aprendizagem de sugestões dos alunos. Esta postura de atenção aos alunos e de flexibilização e adequação do currículo não significa, contudo, que os/as docentes descurem os processos de planificação e de preparação prévia das aulas:

“O meu dia de trabalho começa em casa de manhã onde preparo as coisas para as aulas” (E11).

“Um dia normal é chegar à escola (...) e dirigir-me à sala de aula onde começo o que levo programado” (E7).

“Geralmente já tenho tudo planificado... tendo em conta os alunos que vou ter e o que vou trabalhar, organizo ou Português ou Matemática, porque depois tenho pouco tempo e tenho que aproveitar ao

máximo. Eles podem estar comigo uma hora ou uma hora e meia e por isso tenho que ter tudo organizado. Isto é uma manhã ou uma tarde normal(...)"(E10).

Estas expressões comprovam que os docentes desta escola olham o seu trabalho para além do que é realizado na sala de aula com os seus alunos, o que parece revelar um entendimento de currículo não confinado ao cumprimento do programa. Neste sentido, sublinham a *planificação e preparação das aulas* como parte importante do trabalho docente.

Da análise a esta categoria ressalta como ideia síntese a de que as actividades diárias dos/as docentes apresentam muitas semelhanças, e o seu dia de trabalho parece obedecer a uma rotina de base, apesar do elemento humano e das variações internas que o docente introduz. Tal como referem Tardif e Léssard (2005: 168) “Todo o professor sempre está envolvido num processo de rotinização do seu trabalho, embora devendo permanecer disponível, alerta e aberto às mudanças”. Concordando com esta ideia, considero, contudo, que a acção na sala de aula exige uma sucessão de intervenções rápidas e imediatas, o que, em muitas situações, dificulta e reduz o tempo de reflexão do professor, facto que pode traduzir-se em opções pedagógicas não ajustadas.

IV.3.2.2 - Trabalho com os pares

O *trabalho com pares* surge como um traço central nas profissões docentes da escola em estudo. Esta categoria engloba não só o trabalho realizado com um ou dois colegas na sala de aula, entendido com trabalho em par pedagógico, mas também o trabalho realizado pela equipa pedagógica a que se associa o termo trabalho em equipa. Feita esta clarificação, quando utilizo a designação *trabalho com pares* estou a considerar não só o trabalho realizado em conjunto pela equipa, como também o trabalho realizado em par pedagógico.

a) O ponto de vista dos/as professores(as)

O *trabalho com os pares* é valorizado principalmente pelo impacto positivo que provoca no trabalho com os alunos e é considerado pelos/as professores/as como central na sua actividade docente, como indiciam os depoimentos seguintes:

“Se houver um bom trabalho com os pares também há um bom trabalho com os alunos” (E5);

“O que me dá mais prazer é o trabalho com os alunos mas para que ele seja feito com sucesso é igualmente importante o trabalho com os pares, as duas partes...são essenciais” (E8).

Este *trabalhar em conjunto* é apontado como um traço da profissionalidade dos docentes:

“(...) isto é uma partilha, isto é mesmo o que nos é pedido na nossa vida de professor” (E2);

“(...) eu sinto essa comunicação, mesmo em termos de alunos e de trabalho”(E1);

“(...) todo o trabalho é partilhado”(E4);

Para alguns professores, com mais anos de serviço na escola, esta colaboração entre profissionais é uma “tradição da escola”:

“ (...) essas dinâmicas de trocas e de diálogo com os outros, de conversar com aquele colega e de trabalhar com o outro, é uma coisa que já é tradicional e não é dos últimos anos. Já há muitos anos que se vai apurando esse tipo de trabalho que culminou com o projecto...” (E1).

A ideia expressa por esta professora relativa à *cultura de trabalho com pares* é convergente com a análise feita em relação à categoria *relações interpessoais*, que aponta para a existência de um *ethos* de escola, também alicerçado nesta forma colegial de trabalho.

Outros docentes realçam o papel do Projecto-piloto⁹⁷ que está a ser desenvolvido na escola como o motor do *trabalho em equipa*, e que tem contribuído para o desaparecimento do isolamento profissional na escola. Como refere uma das professoras:

“Antes do projecto cada colega trabalhava para si, para a sua turma, partilhava fichas, mas pouco mais. Agora com o projecto é completamente diferente, deixou de ser um trabalho de sala de aula centrado no professor” (E12).

Neste sentido, as mudanças nos modos de trabalho dos professores, implementadas com o projecto, funcionaram como trampolim para a emergência e para o florescimento de formas de relacionamento profissional colegial mais sustentadas no diálogo e na partilha de ideias, experiências e saberes. Assim, da análise realizada infere-se serem muitas e variadas as vantagens sentidas pelas docentes relativamente ao trabalho com os pares:

“O trabalho de equipa, como o grupo é coeso, é bom porque as pessoas ajudam-se, completam-se, questionam-se...” (E3);

“o trabalho entre pares possibilita uma troca muito grande de experiências...” (E11).

“Ao ouvirmos outro professor a falar acho que ficamos mais fortes em coisas que até então nunca tínhamos pensado. Estas experiências em conjunto são boas para evoluirmos cada vez mais” (E6);

“Permite-nos ajudar os diferentes alunos, dar-lhes atenção. Os alunos estão em diferentes níveis e se estivermos dois ou três professores podemos acompanhá-los melhor”(E3).

Destes discursos ressaltam claramente duas vantagens: uma que aponta para o facto de, enquadrado no Projecto-piloto desenvolvido na escola, o *trabalho com pares* se constituir numa valência de apoio pedagógico aos professores - uma possibilidade de construção de conhecimento e de partilha de experiências pedagógicas: uma segunda que se foca nos processos de ensino/aprendizagem e que faz subentender a ideia de que desencadeia procedimentos de maior atenção aos alunos, às suas diferenças, ritmos e estilos de aprendizagem pessoais.

Porém, ainda que o tom dos discursos aponte para uma valorização do *trabalho conjunto*⁹⁸ e para a percepção de que este é já uma prática na escola, algumas entrevistadas

⁹⁷ Tal como constatamos no ponto 3. 1.3 deste capítulo relativo à análise do Projecto-piloto implementado na escola, este introduziu um orgânica de trabalho caracterizado pelo trabalho em equipa.

são críticas em relação à ideia de existência de uma cultura de *colegialidade* profissional. Esta visão crítica relaciona-se sobretudo com o facto de existirem duas equipas pedagógicas⁹⁹ (uma de manhã e outra de tarde) e de considerarem que isso divide o grupo de docentes da escola:

“existe muito a equipa da manhã e a equipa da tarde (...) Acho que há sempre uma discrepância de trabalho, acho que se devia uniformizar mais as coisas e que iam funcionar melhor se houvesse mais o espírito da equipa da escola” (E10);

“Penso também que muitas vezes falhou a coordenação entre as duas equipas...” (E1);

Mesmo que os discursos sobre o *trabalho com pares* revelem algumas divergências, como fui explicitando, todos/as os/as docentes apontam o crescimento e o enriquecimento profissional como uma consequência deste modo de trabalho. É, de facto, notória a percepção de que o *trabalho conjunto* conduz para um debate e um nível de reflexão mais aprofundado e para um permanente desenvolvimento profissional. Concorre para este pensamento a evocação que fazem à aprendizagem de estratégias, de ideias e de conhecimentos, como efeitos gerados pelo trabalho desenvolvido com os seus pares, independentemente dos anos de experiência ou de formação:

“corrigimo-nos mutuamente, (...) Muitas das estratégias que utilizo foram aprendidas com colegas...” (E1).

“(...) sobretudo os colegas mais novos, eu valorizo muito os colegas mais novos. Acho que sou enriquecida pelo trabalho dos colegas...” (E4).

“Partilhamos as tarefas, não é só um que faz, eu trago uma ideia partilho com ele... partilhámos e todos os dias surgem coisas novas, diferentes ...” (E12)

Estes excertos, no quadro das ideias acima referidas sobre a importância do *trabalho com pares* no desenvolvimento profissional docente, enfatizam, nesse domínio, os processos de auto e hetero-formação. Com efeito, a reflexão é assumida por vários/as entrevistados/as como uma constante. Alguns professores sublinham o facto de o trabalho em conjunto fazer com que o professor se sinta apoiado, e do seu trabalho ser facilitado:

“(...)o trabalho conjunto facilita o trabalho entre todos, é dividido o trabalho mas também os problemas o que ajuda a equilibrar. Quando só se têm coisas positivas também são divididas entre todas. A responsabilidade é dividida...” (E8);

“O facto de se trabalhar em conjunto, temos a possibilidade de nos sentirmos apoiados e discutirmos em conjunto novas estratégias de trabalho” (E3).

⁹⁸ O sentido atribuído a trabalho conjunto é o mesmo que atribuo a trabalho com pares.

⁹⁹ Estas duas equipas reuniam-se quinzenalmente e, na esteira de Lafon, (1973), os membros estabelecem “relações de funcionamento entre si que lhes permitam construir uma identidade, nascendo uma “interdependência consentida”(cit. in Damião 1992:48). Assim, cada equipa poderia ser definida como “um grupo formal que tem por finalidade desenvolver um determinado trabalho, com certa regularidade e obrigatoriedade, podendo viver momentos de carácter informal e lúdico” (idem: 46)

Neste sentido, o *trabalho com pares* parece ser também uma forma dos docentes partilharem e ultrapassarem dificuldades num contexto profissional que descrevem como problemático e difícil.

Na intenção de objectivar as actividades configuradoras do tipo de *trabalho conjunto* que é desenvolvido pelos/as professores/as da escola em estudo, construí um quadro síntese (quadro nº7) que organiza o *trabalho com pares* referido pelos/as entrevistados/as em torno de oito tarefas.

Quadro nº. 7- Tipo de actividades/tarefas desenvolvido/as em conjunto entre os professores

| Partilha de sugestões de material de suporte às aulas | Discussão de estratégias de trabalho | Reflexão sobre acção |
|--|---|--|
| “preparamos a aula do dia seguinte... às vezes preparamos o material” (E6). | “discutimos ideias e chegamos a ideias novas, diferentes, ou a mesma ideia mas aplicadas de forma diferente, diferentes formas de actuar,...” (E8). | “... Por exemplo eu e uma colega comparamos, reflectimos, para tentar perceber como os grupos estão a evoluir. Tentando modificar o que é necessário para obter melhores resultados” (E3). |
| Preenchimento de relatórios e documentos | | |
| “mesmo sendo uma tarefa muitas vezes obrigatória como é a elaboração de alguns relatórios fazemo-la em conjunto o que facilita” (E3). | “partilhamos conhecimentos” (E2). “discutirmos em conjunto novas estratégias de trabalho” (E3). | “Sempre que estamos reunidos, sempre que discutimos, retiramos sempre alguma coisa positiva do que foi reflectido e do que foi analisado, porque a análise é feita em conjunto. Há coisas que se discutem para melhorar” (E6). |
| Trabalho em par pedagógico | Discussão de problemas | |
| “Quando tive as minhas parcerias, e já tive várias, na sala de aula foi fantástico! Enquanto um estava no quadro o outro estava com os alunos ajudando a que andassem mais depressa e vice-versa. Conseguíamos complementar-nos. Numa matéria em que a outra professora era mais forte ela explicava, noutra era eu” (E6). | “(…)discutimos os problemas dos alunos em conjunto o que nos leva a conhecê-los melhor e a ajudar na resolução de problemas” (E4). | “(…) reflectimos em conjunto sobre a acção para tentar melhorar” (E11). “(…) ao reflectir uma pessoa vê que tem de mudar, vai mudando. Se não reflectisse sobre isso, se não tivesse aquele momento das reuniões para falar sobre isso provavelmente não mudava esses aspectos. Assim falamos nas reuniões e depois pomos em prática. Fazemos bem em falar sobre isso porque dá resultado e se calhar se não tivéssemos essa partilha as coisas funcionavam de outra maneira. É um dos aspectos positivos” (E12). |
| Conversas informais | Discussão/Avaliação de alunos | |
| “Mesmo quando se conversa, fala-se sobre o que se faz ou o que não se faz. A maioria das pessoas fala sem falta de modéstias, sem receios de manifestar dúvidas e de expressar a opinião”(E1). | “(…) o facto de teres agora um aluno e voltares a tê-lo para a semana onde falas com a colega que o tem para veres se concorda ou não contigo” (E11). | |

Identificam-se, pois, como actividades configuradoras de um *trabalho com os pares* as seguintes: *partilha de sugestões de material de suporte às aulas; preenchimento de relatórios e de documentos; trabalho em par pedagógico; conversas informais; discussão de estratégias de trabalho; discussão de problemas; discussão sobre processo de avaliação das aprendizagens dos alunos; processos de reflexão sobre a acção pedagógica.*

Em síntese, no âmbito da análise da dimensão *profissionalidades docentes*, o *trabalho com pares*, aparece, assumido por todos os entrevistados, como um traço forte dessa profissionalidade. A valorização dessa componente é associada não só a aspectos relacionados com a organização do seu trabalho, em termos do exercício profissional, como revelam os dados presentes no quadro n.º 7, como também aos próprios processos de aprendizagem com os alunos. Na verdade, a tónica positiva dos discursos, no que respeita à valorização do *trabalho com pares* e os aspectos que evidenciam como justificativos desse trabalho deixam antever características da profissionalidade docente que se aproximam de um sentido de *profissionalidade docente ampla* (Hoyle, 1980).

Apesar disso, outros discursos mostram que o *trabalho com pares* é atravessado por alguns receios e transporta alguma “carga negativa” para a profissionalidade docente. Intentando clarificar elementos que dão conta de dificuldades sentidas por alguns professores em trabalharem em conjunto, sistematizei, no quadro n.º 8 marcas desses discursos.

| Quadro n.º8- Marcas de discursos dos/as professores/as que emitem dificuldades de <i>trabalho com pares</i> | |
|--|---|
| Dificuldades expressas pelos/as professores/as em trabalharem com pares | <i>“acontece que, por vezes, as pessoas se encostem, por serem incapazes de interagir sem rodeios e medos e aí não dá fruto nenhum.” (E3);</i> |
| | <i>“(...) é necessário que as pessoas que trabalham em parceria, se têm pontos de vista muito diferentes, tentem articular as ideias senão estão sempre em conflito” (E4);</i> |
| | <i>“(...) há a outra parte, que é a parte individualista, que eu tento ultrapassar, que é “os meus alunos, o meu trabalho, a minha sala de aula” e eu organizo-me pelas minhas regras e com as minhas coisas (...) Mas uma coisa é ter a colega a trabalhar na minha sala de aula, outra coisa é trabalhar com a colega. Reconheço que ainda me é difícil trabalhar em parceria.” (E1);</i> |
| | <i>“Por vezes os métodos de trabalho diferentes são complicados. Termos de trabalhar lado a lado com pessoas muito diferentes de nós por vezes é complicado. Por vezes há confrontos entre parcerias de trabalho. Por isso nem tudo é positivo. Quando estamos sozinhas na nossa escola somos soberanas, aqui há regras de convivência.” (E7)</i> |
| | <i>“obriga o docente a ter sempre as coisas mais ou menos pensadas, planeadas e organizadas para conseguir articular o trabalho com a colega na sala”(E9).</i> |

Destes discursos sobressaem receios que se prendem com questões relacionadas com as relações interpessoais, nomeadamente, o facto de os professores não se disponibilizarem para trabalharem em conjunto e de não haver empatia entre os pares. Este receio articula-se com a ideia manifestada por alguns professores relativamente ao facto de considerarem a dimensão afectivo-relacional como justificativa para o trabalho colectivo tal como a análise à categoria das relações interpessoais, feita anteriormente, revelou.

Na alusão a aspectos negativos alguns professores consideram que o *trabalho com pares* pode conduzir à perda da sua autoridade sobre o espaço da sala de aula e sobre a relação com os alunos. Ao mesmo tempo consideram que a partilha e a planificação conjunta com pares são profissionalmente mais exigentes. Esta visão indicia traços de uma profissionalidade docente que se aproximam das características aportadas a uma *profissionalidade restrita* (Hoyle, 1980).

b) Outros elementos resultantes da observação directa do quotidiano da escola e do trabalho dos/as professores/as

A análise dos dados resultantes da observação das reuniões e dos encontros informais permitiu-me constatar que os professores desta escola possuem uma visão alargada das suas responsabilidades definindo o trabalho docente de forma ampla e enfatizando o *trabalho com os pares*.

Os/as docentes apresentam uma percepção elevada relativamente à ideia de que o seu trabalho é marcado por sentido de colegialidade (Hargreaves, 1998), apesar de alguns elementos revelarem abordagens mais individualistas do trabalho. Constatei este dado pelas conversas informais frequentes sobre a prática de ensino, o que parece revelar o impacto que

estas têm sobre a forma como os docentes desempenham o seu papel profissional. Tal como adverte Lima (2002) “a conceptualização das conversas enquanto forma fraca de interacção” (*idem*:179) pode fazer ignorar “o papel importante que a comunicação verbal pode desempenhar na construção quotidiana da identidade e da prática profissional dos docentes” (*ibidem*).

Para compreender o trabalho desenvolvido com os pares nas reuniões construí o quadro n.º 9 (Anexo 9) em torno de 3 tópicos: *a transmissão de informação*¹⁰⁰, *a discussão/reflexão* e *a partilha*. No sentido, de objectivar as discussões que resultaram em efectivas decisões e definições, assim como apreender a origem e os resultados da reflexão, criei os sub-tópicos: *decisão, agenda e curto-circuito*¹⁰¹ no tópico discussão/reflexão. No sentido de especificar o tipo de partilha realizado subdividi este tópico em: *estratégias e sugestões, angústias e sucessos*¹⁰².

Assim, leitura do quadro n.º 9 (Anexo 9) permite-nos concluir que as reuniões de núcleo, nas quais participam todos os elementos da escola, apesar de serem fundamentalmente espaços de transmissão de informação, são enriquecidas com discussão e partilha. Em relação às reuniões de equipa, cujo objectivo é a decisão conjunta de medidas pedagógico-curriculares, prevalece a partilha de angústias, estratégias e sucessos. Curiosamente, nas reuniões da equipa da manhã a discussão, assim como as decisões tomadas, são em número mais elevado, provavelmente pelo facto de predominarem os elementos com mais anos de serviço na escola (ver Anexo 4 e 5).

Assim, a análise do quadro n.º 9 (Anexo 9) e das notas de terreno dos momentos informais (Anexo 6) revela que a discussão de assuntos de ordem pedagógico-curricular ou de questões relativas à organização escolar está presente em todos os momentos do trabalho desenvolvido em conjunto com os pares, independentemente de se tratar de momentos informais, de reuniões parcelares da escola (como as RE) ou de momentos formais com todos os elementos (RN), o que faz transparecer a ideia de que a reflexão surge nesta comunidade docente como algo muito natural e inerente à rotina diária de trabalho. No entanto, também se pode verificar que as decisões tomadas são em muito menor número o que parece permitir concluir que grande parte dessas discussões não resulta em alterações estratégicas significativas.

¹⁰⁰ Note-se que apesar da transmissão de informação não surgir, nos discursos dos/as entrevistados/as, associada ao trabalho com pares foi tida em conta nesta análise dado ocupar uma parte considerável dos momentos em que todo o corpo docente se reúne.

¹⁰¹ Tal como já explicitei no ponto 3.1.2 deste capítulo, considere as discussões/debates como resultantes de assuntos agendados (Agenda) ou das propostas/partilhas de diferentes elementos presentes na reunião que considero “dinamizadores” (Curto-circuito).

¹⁰² Neste sentido considere que as partilhas podem surgir sob a forma de troca de ideias em relação aos materiais a utilizar ou actividades/estratégias a implementar (Estratégias e Sugestões), sob a forma de reclamações ou desabaços (Angústia) ou ainda como uma partilha dos bons resultados alcançados no desenvolvimento do trabalho (Sucesso).

No que respeita a experiências de partilha entre docentes, os registos realizados e sistematizados no quadro permitem-me considerar que a partilha é frequente em todas as reuniões e espaços informais, principalmente ao nível dos constrangimentos, das angústias e ansiedades. De um modo específico os/as professores/as queixam-se do cansaço, do excesso de trabalho, da desorganização de algumas reuniões e da burocracia, assim como dos pais. A partilha das “estratégias de trabalho administrativo” é frequente, da qual resulta a construção em conjunto de relatórios ou documentos. (tarefa já referida nos discursos dos/as docentes). Assim, deparei-me nas reuniões com uma acção colectiva que expressa uma forma de estar contra o aumento das tarefas, das actividades e cargos de componente burocrática. Estes factos levam-me a concluir que o trabalho conjunto poderá também ser um modo de os profissionais se defenderem e alterarem algumas das condições do seu trabalho, nomeadamente os traços burocráticos e a intensidade que marcam actualmente as profissões docentes. Fica, assim, a ideia de um trabalho de equipa visto como um desafio cognitivo mas também como um suporte afectivo, o que nos poderá encaminhar para o entendimento de Lopes (2002) quando se refere à emergência de uma profissionalidade configurada numa lógica do amor e num clima relacional caracterizado pela festa e alegria mais do que burocracia.

Em síntese, os dados registados permitem construir uma visão das reuniões, principalmente as de equipa, como dispositivos de dinamização e, também, de formação. São, neste contexto, entendidas como momentos de desconstrução relativamente às percepções, representações e acções pedagógicas dos professores e, simultaneamente, como momentos de reconstrução e de definição de percursos colectivos de trabalho. Face às informações recolhidas é possível considerar que os/as professores/as da escola em estudo vivem uma prática quotidiana de troca e de partilha entre colegas muito próxima do “aprender juntos” de Fullan e Hargreaves (2000).

IV.3.2.3- Satisfação profissional

No âmbito da análise relacionada com as profissões docentes foi também importante compreender qual o grau de satisfação profissional dos docentes da escola em estudo.

a) O ponto de vista dos/as professores(as)

Da análise aos discursos dos/as professores/as ressaltam argumentos que evidenciam um sentido de satisfação profissional associado às relações interpessoais estabelecidas na escola com alunos ou com os colegas. O pensamento expresso no seguinte excerto é bem ilustrativo desta ideia:

“(...)a minha maior satisfação é o relacionamento interpessoal. O relacionamento com as pessoas é o que mais me encanta nesta profissão. O relacionamento com as pessoas com quem trabalho e com as crianças.” (E9)

No que respeita aos alunos a satisfação vai muito no sentido do reconhecimento da adesão às propostas pedagógicas e do gosto de trabalhar com crianças:

“Satisfação é ver os miúdos entusiasmados com uma tarefa que eu programei. (...)Gostei da atitude delas e da atitude dos outros”(E1);

“É muito gratificante trabalhar com estas crianças,.. estar com as criança no dia a dia. Estar em contacto permanente com elas (...)” (E2);

“O trabalho com os alunos é um trabalho que me dá gozo porque é vê-los crescer...” (E5);

“(...)aqui além de ser professora sou também uma amiga, eles às vezes até se enganam e em vez de chamar professora chamam mãe ou tia. É como se fosse da família já” (E12).

Associada a esta dimensão relacional e afectiva da profissionalidade docente surge também como fonte de satisfação profissional o sucesso dos alunos ao nível das aprendizagens escolares.¹⁰³

“(...)é muito gratificante ver um grupo de crianças que tinham cinco anos de escolaridade, era o sexto comigo, e não sabiam ler. Chegaram ao fim do ano lectivo e eram capazes de ler, desenrascar-se e comentar uma notícia.”(E2);

“O que me dá satisfação é eles aprenderem a matéria, a gente pergunta no fim do dia o que demos hoje e eles dizem tudo direitinho...”(E12);

“O que me dá maior satisfação é sobretudo quando trabalho com o primeiro ano em que os vejo evoluir, a começar a ler, a ganharem gosto pela leitura, a tornarem-se independentes e autónomos.(...)” (E3);

“Quando os alunos se portam mal, fazem as suas travessuras e nós conseguimos chegar a eles e levá-los a uma introspecção, de forma a terem consciência que estiveram mal e irem mudando os seus comportamentos”(E6).

Estas declarações ilustram, de facto, uma satisfação profissional associada ao sucesso dos seus alunos não só ao nível da aquisição de conteúdos mas também em relação ao desenvolvimento de competências sociais.

São também apresentados argumentos que apontam para a importância de um ambiente de trabalho acolhedor e a sua determinação no gosto das crianças pela escola e no enaltecimento da profissão docente:

“Sinto satisfação é quando vejo que as coisas correm bem e quando uma pessoa está num ambiente acolhedor em que os meninos se sentem felizes. Quando sinto que os meninos gostam de vir à escola e se sentem cá dentro felizes.” (E5);

¹⁰³ Apesar de os alunos não serem apontados como aspectos positivos da escola (quadro nº.10 in Anexo 10) eles são considerados o centro da satisfação profissional.

“(...)é conseguir uma grande cumplicidade com os meus alunos e com os pais deles. É sentir-me bem com quem trabalho. Claro que isso também implica um bom relacionamento com os meus colegas e com as auxiliares.(...)(E7);

“Esse feedback professor – aluno é que torna fantástico o ambiente na sala de aula e nos dá reconhecimento da importância da nossa profissão” (E6).

Apesar de a tónica ser nos aspectos relacionados com a satisfação profissional os discursos deixam também transparecer alguns aspectos de insatisfação. Estes, embora não sejam muito referidos, surgem associados às tarefas burocráticas ou aos conflitos com elementos da comunidade educativa.

“Toda a burocracia de papéis. Alterava isso tudo! Acho que nós fomos feitos para formar e não para trabalhar com tanto papel”(E2);

“Quando alguma coisa corre mal, quando há um problema com pais ou com alunos, quando há algum conflito com alguma colega, isso faz com que o dia corra mal e com que eu tenha vontade de ir embora mais rápido. Quando as coisas correm bem, sinto-me cá bem e nem tenho vontade de sair” (E5);

Dos dados analisados ressaltam como ideias síntese representativas da satisfação profissional, a boa relação com os alunos e os colegas, o bom ambiente de trabalho, o clima de aprendizagem e o sucesso dos alunos. No que respeita aos aspectos de maior insatisfação, aponto as tarefas de ordem burocrática e os conflitos interpessoais com colegas e restante comunidade envolvente.

Ao solicitar às/aos docentes palavras a que associassem aspectos positivos/negativos da escola, eles colocaram mais uma vez a tónica na satisfação para com as relações interpessoais realçando também o modo peculiar de trabalho pedagógico-curricular existente na escola e fortemente apoiado no trabalho em equipa. Em consonância com as ideias que tenho vindo a explicitar em relação aos traços mais significativos do *ethos da escola* e tendo em conta o sistema categorial de base à análise, elaborei o quadro nº.10 (Anexo 10) que dá conta do modo como os/as professores/as entrevistados/as vêem a escola, evidenciando aspectos positivos e negativos que a ela associam.

A leitura do quadro permite-nos constatar que todos os/as entrevistados/as apontam como aspecto positivo as relações profissionais e pessoais à excepção de uma entrevistada que o aponta como negativo, pelos conflitos que gera. Assim, os depoimentos destes/as professores/as valorizam o bom clima de trabalho existente na escola, associando-o à dimensão relacional e afectiva das profissionalidades: o facto de se sentirem pertença de um grupo e de se sentirem bem emocionalmente. Note-se que todos os docentes entrevistados/as expressam satisfação por estar a trabalhar na escola, à excepção da E12 que, nos argumentos que expressa, não é muito clara. Os excertos que se seguem ilustram a ideia dos/as restantes entrevistados/as:

“Aqui foi onde estive mais tempo... (...) em termos de estabilidade só conheço esta escola. (...) Eu como professora tinha necessidade de me sentir pertença de algum sítio. (...) Mas estou à vontade, o pertencer, o sentir-me em casa, tão em casa como na minha própria casa.” (E1);

“Quando venho para a escola estou feliz. Acho que também é o que os miúdos sentem”(E3);

“(...) é um sítio agradável de trabalhar. Por muito trabalho que haja há sempre alegria”(E8).

As práticas de trabalho, caracterizadas como *diferentes, apelativas, inovadoras, dinâmicas* são também apontadas como ponto positivo da escola. Este sentimento de satisfação poderá estar associado ao facto de o envolvimento em projectos criar um sentimento colectivo de autoria desses mesmos projectos e de maior eficácia da sua intervenção educacional. Desta forma, os/as entrevistados/as revelam estar satisfeitos não só com o clima da escola e com os seus recursos,¹⁰⁴ mas também com o seu próprio desempenho profissional associando as boas condições existentes na escola ao trabalho docente, assim como associam ao orgulho de pertencerem a esta organização um certo orgulho profissional e uma confiança nas suas capacidades profissionais.

IV.3.2.4- - Uma síntese dos dados relativos à dimensão *Profissionalidades docentes*

A análise dos dados permitiu alinhar um conjunto de aspectos evidenciados pelos/as docentes da EB1 em estudo e que são configuradores das profissionalidades. Os discursos evidenciam que os docentes:

- i) Apresentam uma visão alargada da sua responsabilidade e definem o trabalho docente de forma ampla, não o limitando às tarefas desenvolvidas na sala de aula. A planificação e preparação das aulas são consideradas partes importantes do trabalho docente sendo realizada maioritariamente com pares.
- ii) Enfatizam a gestão da classe, incentivando a formação de pequenos grupos homogéneos que facilitem essa gestão. Apesar de criticada por alguns docentes, prevalece uma lógica disciplinar nos processos de trabalho na sala de aula.
- iii) Apresentam alguns traços de um/a professor/a configurador/a do currículo visto desenvolverem, na sala de aula, um trabalho não centrado no programa. Contudo, o manual apesar de não ser reconhecido, por alguns docentes, como elemento estruturante do trabalho, está quase sempre presente no desenvolvimento e planificação da actividade docente, sendo muitas vezes o único referencial comum aos docentes de cada ano de escolaridade. Apesar

¹⁰⁴ Consideram os recursos suficientes e satisfatórios. Apesar de apontarem algumas falhas ao nível do material informático (E10,11 e 4) dos espaços (E5 e 9), do material didáctico (E6 e 12) ou dos recursos humanos: terapeutas e apoios sócio educativos(E2 e 9) sublinham que a escola está bem equipada em comparação com outras onde trabalharam ou que contactaram. Algumas entrevistadas associam a existência de bons recursos na escola ao próprio trabalho docente: *“Eu acho que as condições somos nós que as adquirimos. Isto é, nós é que preparamos as condições de trabalho. Os recursos, com a equipa que cá temos de colegas, vamos tentando construir recursos para satisfazer as nossas necessidades”(E2.;*

disso, alguns/mas docentes preocupam-se em incorporar nos processos de aprendizagem, as sugestões dos alunos, seguindo princípios de flexibilização curricular, o que pode indiciar também uma visão do aluno como sujeito central na construção da sua aprendizagem e a valorização da dimensão afectiva relacional.

- iv) Assumem o *trabalho com pares* como central ao exercício da sua profissionalidade. Desenvolvem em conjunto diferentes tipos de tarefas relacionadas quer com a organização do trabalho, quer com os próprios processos de aprendizagem dos alunos. Este trabalho conjunto, nomeadamente: i) a partilha de material de suporte às aulas, ii) o preenchimento de relatórios e documentos, iii) trabalho em par pedagógico, iv) conversas informais, v) discussão de estratégias, vi) a discussão de problemas, vii) a discussão sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos e viii) os processos de reflexão sobre acção pedagógica, indicia um sentido configurador de uma *profissionalidade ampla*.
- v) Não estabelecem uma distinção entre o “seu tempo” e o tempo da instituição. Na esteira de Correia e Matos (2001) gastam o tempo da sua “sociabilidade privada para ganharem um tempo institucional que lhes possibilite o desenvolvimento de uma sociabilidade institucional” (*idem*: 164). Assim, as trocas de impressões predominam durante os tempos de intervalo, usando o tempo de “conversação” para tomar algumas medidas, ou os momentos após as reuniões para discutir conteúdos, estratégias de abordagem e trocar materiais utilizados nas respectivas aulas. Trata-se, neste caso, de um sentido de decisão informal mas com uma validade institucional porque é resultante de processos de responsabilização partilhada.
- vi) Valorizam o trabalho com pares, não só por melhorar o trabalho desenvolvido com os alunos, mas também pelo facto de possibilitar a construção do conhecimento e a partilha de experiência pedagógicas e, conseqüentemente, o crescimento profissional docente. O trabalho desenvolvido em conjunto surge também como protecção perante os mecanismos de regulação e controlo institucionais, assim como apoio ao docente perante as condições de trabalho intensas e socialmente problemáticas. Deste modo, o *trabalho em conjunto* desenvolve características de resiliência nos seus profissionais surgindo como um desafio colectivo que provoca respostas construtivas e de compromisso, mas também como suporte afectivo perante as adversidades diárias.

- vii) Partilham frequentemente constrangimentos, angústias e ansiedades nos momentos de trabalho com pares, principalmente em relação ao excesso de trabalho e ao comportamento dos alunos e/ou dos pais. Nesse sentido, compreenderemos o facto da insatisfação profissional dos docentes desta escola ser sobretudo associada às tarefas burocráticas e aos conflitos com colegas e comunidade. Na mesma linha da análise, a satisfação profissional está associada à dimensão relacional afectiva das profissionalidades docentes: a relação com os colegas, o gosto por trabalharem com crianças, a adesão às propostas pedagógicas ou o bom ambiente de trabalho. O sucesso obtido no trabalho ao nível dos resultados com os alunos, também surge como fonte de satisfação, no sentido em que é valorizada a aquisição de saberes académicos mas fundamentalmente a futura integração social e profissional.
- viii) Discutem assuntos pedagógico-curriculares ou questões relativamente à organização escolar nos momentos de trabalho desenvolvidos com pares, apesar da frequência e intensidade deste debate aumentar quando estão envolvidas as docentes com mais anos de serviço na escola. Note-se que os temas discutidos não se referem somente a conhecimentos práticos ou estratégias de sala de aula e resultam frequentemente de assuntos não agendados: “curtos circuitos”. Estes factos permitem concluir que a reflexão está naturalmente presente no exercício das profissionalidades docentes dos/as professores/as da escola em estudo, afastando-se de uma colaboração confortável ou imposta institucionalmente.
- ix) Nem sempre usam os momentos de debate e de reflexão para tomarem decisões, já que, por vezes, a falta de consenso dificulta a construção de estratégias de intervenção, os ajustes de recursos ou as práticas de ensino. No entanto, as reflexões proporcionadas permitem que os/as professores/as se comprometam e disponibilizem para construir e investigar alternativas curriculares inovadoras e introduzir mudança localmente, traços que se inscrevem num sentido de uma profissionalidade ampla.
- x) Exprimem um sentimento de orgulho institucional característico do *ethos* de escola que se reflecte no discurso predominantemente positivo sobre a escola em relação, não só ao ambiente interpessoal mas também ao trabalho inovador que é desenvolvido. Revelam, assim, um sentimento colectivo de autoria de projectos curriculares e pedagógicos, reflectindo-se este orgulho institucional na confiança e segurança das capacidades profissionais docentes.

Independentemente das características dos processos de trabalho na sala de aula, que não observei parece-me que há um conjunto de traços que são caracterizadores de um tipo de *profissionalidade colaborativa*. Isto é, os dados revelam que nesta escola os professores colaboram entre si e desenvolvem conjuntamente actividades que são por si entendidas como fundamentais no seu trabalho. Tais características aproximam-se do tipo de *profissionalidade ampla* defendida por Hoyle (1980). No entanto, ao mesmo tempo determinados aspectos indiciam traços de uma *profissionalidade restrita* (*ibidem*), nomeadamente: i) as críticas que fazem ao trabalho conjunto como sendo mais exigente do ponto de vista da planificação e a partilha que o trabalho em parceria exige e ii) o sentimento de perda de autoridade na sala, com os alunos, em relação à co-presença de docentes no mesmo espaço.

IV.3. 3– Efeitos dos projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores e no *ethos* da escola

A análise desta dimensão assenta somente no ponto de vista dos/as professores/as em relação aos efeitos que consideram que os projectos curriculares e pedagógicos, desenvolvidos em equipa, têm no trabalho docente da escola EB1 em estudo. Na linha de análise que tenho vindo a seguir esta parte do trabalho está organizada a partir das mesmas categorias utilizadas na dimensão anterior: *processos de trabalho na sala de aula, trabalho conjunto com os pares e satisfação profissional*

IV. 3.3.1 - Processos de trabalho na sala de aula

Todos/as os/as entrevistados/as identificam como benéfico e positivo para o trabalho docente na escola o desenvolvimento em equipa de projectos inovadores. Está, assim, subjacente aos discursos a ideia de que o desenvolvimento de projectos em equipa implica uma melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos e, logo, uma alteração nos processos de trabalho na sala de aula. Os testemunhos seguintes legitimam este pensamento:

“São projectos enriquecedores. (...) São uma mais valia na nossa profissão e na prática pedagógica.(...) Acho que aprendi mesmo muita coisa a aplicar com os meninos. É esse um dos grandes benefícios de trabalhar em conjunto”(E7);

“Os alunos é que ganham com este tipo de projectos porque permite-lhes diminuir lacunas e cimentar conhecimentos até atingirem o resto que lhes falta. Acho que todos os alunos ganharam, evoluíram mais do que se estivessem integrados em turmas ditas normais”(E6);

“(Este tipo de projectos proporciona) Actividades diversificadas, novas experiências aos alunos”(E8);

“(...) Acho que o projecto, ainda que interpretado de maneira diferente pelas diferentes pessoas, é benéfico para os alunos, traz-lhes uma mais valia” (E11).

Estas declarações não especificam as alterações concretas que se fizeram sentir no processo de trabalho da sala de aula, no entanto, expressam a ideia de que os projectos

desenvolvidos em equipa possibilitam aos/às alunos/as actividades e estratégias novas assim como uma melhoria dos processos de aprendizagem.

IV.3.3.2 - Trabalho com pares

A análise permite concluir que a tónica dos efeitos dos projectos desenvolvidos em equipa no trabalho docente é colocada na dimensão afectiva relacional e no *trabalho com pares*, nomeadamente nas dinâmicas de partilha e de comunicação que, na opinião dos docentes, quebram o isolamento profissional. Os excertos seguintes ilustram bem estas ideias:

“Eu acho que permite uma articulação de trabalho, não uma articulação de conhecimentos mas de trabalho. Permite um trabalho articulado um com os outros, permite que os professores trabalhem uns com os outros.” (E1;

“O professor não está tão sozinho, há sempre alguém com quem partilhar ideias ou mesmo quem entre na sala para partilhar trabalho. Penso que todos os alunos são de todos os professores. Ou seja, quando estás a falar de um aluno, todos os professores, sejam da manhã ou da tarde conhecem o aluno e podem ajudar na resolução de problemas.” (E4);

“Toda a planificação é feita em grupo e se não houvesse os projectos havia um individualismo por parte da professora ou professor com a sua turma e assim há um trabalho de equipa” (E5;

“(...) sou uma pessoa com tendência individualista e acabei por ganhar um bocadinho com isto. (...) Agora sinto que ganhei mais abertura. Não digo que fui aceitando as ideias dos outros porque sempre as fui aceitando mas se calhar fiquei com os horizontes mais largos e fiquei com diferentes formas de ver as coisas e de pensar(...) A nível de sala de aula foi o aprender a trabalhar em parceria que é uma situação que eu nunca tinha experimentado(...)”. (E8).

Nesta mesma linha de pensamento, consideram que os projectos introduzem mudanças ao nível do trabalho docente nomeadamente ao nível da abertura e da partilha entre os profissionais, assim como o fortalecem o dinamismo, a entreajuda e o convívio entre docentes e discentes, contribuindo para um melhor ambiente de escola.

Apesar de duas entrevistadas considerarem que ao nível da reflexão, ainda poderia haver melhorias: *“deveria ser uma reflexão para melhorar mas às vezes sinto que não.” (E11)* e que *“...muitas vezes nós falamos, reflectimos mas não sistematizamos (...) tem de haver alguma continuidade”(E1)*, no entender da maior parte dos/as entrevistados/as, as dinâmicas de reflexão são uma consequência muito positiva da implementação de projectos em equipa:

“De positivo traz o facto de nos obrigar a reflectir, em conjunto, sobre a acção e a tentar melhorar. O que por vezes no nosso dia a dia deixamos para trás ou quando o fazemos é quando vamos no carro e não paramos para o fazer. Assim somos obrigados a fazê-lo, (...)”(E11).

Sublinham assim, as dinâmicas de reflexão, e principalmente o seu impacto nas profissões docentes ao permitir pequenas reformulações e, consequentemente, a melhoria das práticas pedagógicas:

“Sempre que estamos reunidos, sempre que discutimos, retiramos sempre alguma coisa positiva do que foi reflectido e do que foi analisado, porque a análise é feita em conjunto. Há coisas que se discutem para melhorar. (...)” (E6);

“(...) ao reflectir uma pessoa vê que tem de mudar, vai mudando. Se não reflectisse sobre isso, se não tivesse aquele momento das reuniões para falar sobre isso provavelmente não mudava esses aspectos.” (E12)

“Aprendi a importância de uma planificação “direitinha”. A importância de definir métodos de trabalho, actividades, estratégias, materiais. Aquelas coisas que com os anos de trabalho vamos perdendo o hábito de fazer e não devemos, porque de facto é importante” (E7)

Assim, estes excertos parecem sustentar a ideia de que a reflexão em conjunto possibilitada pelos projectos permite que se procurem e operacionalizem as melhores opções pedagógicas tornando a equipa docente dinamizadora de uma melhoria nos processos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, mais do que resolver pequenos problemas práticos do quotidiano, a reflexão permite a mudança e inovação.

Os/as entrevistados/as realçam, por isso, a importância da reflexão em conjunto sobre a acção e a importância da análise e avaliação do trabalho desenvolvido na sala de aula. Estes excertos sustentam esta ideia:

“Nas reuniões, como estamos todas juntas, acabamos por falar dos conhecimentos que os miúdos adquiriram e por vezes quem estava connosco na sala de aula observa pormenores que a nós nos passaram despercebidos. Isso vai-nos permitir que numa próxima aula possamos modificar a maneira de transmitir o conhecimento ao aluno.” (E2)

“Quando estamos a trabalhar em parcerias também há o hábito de vermos o que os diferentes parceiros estão a dar, o ritmo dos grupos, o que estamos a fazer ou o que deveríamos estar a fazer.. Por exemplo eu e uma colega comparamos, reflectimos, para tentar perceber como os grupos estão a evoluir. Tentando modificar o que é necessário para obter melhores resultados.” (E3)

“Há sempre alguém que está de fora que vê as coisas de outra perspectiva. Ideias novas, diferentes, ou a mesma ideia mas aplicadas de forma diferente, diferentes formas de actuar, diferentes formas de ver o mesmo problema, diferentes horizontes para o mesmo problema e diferentes formas de o resolver.”(E8)

“ O conhecimento dos miúdos não por parte de um elemento mas por parte de vários elementos permite ver outras perspectivas do mesmo aluno, com outros olhos, não é só a tua visão. Não tens só a visão da tua turma e dos teus alunos(...) Quanto maior o ângulo de visão maior o conhecimento que tens do todo e eu acho que isso nos tem ajudado muito com determinados alunos com determinada forma.(...)” (E9)

Estas declarações sublinham, de modo significativo, a importância do olhar do outro sobre o seu próprio trabalho, da comparação dos resultados e das estratégias conjuntas na melhoria das práticas pedagógicas. Neste sentido, e em síntese, os docentes apresentam características de um profissional amplo (Hoyle: 1980), deixando que o seu trabalho seja objecto de reflexão, por si e com os outros, e propondo-se em conjunto pensar em estratégias de hetero-avaliação, com vista à melhoria das práticas pedagógicas.

IV. 3. 3. 3 – Satisfação profissional

Apesar de os/as entrevistados/as considerarem positivo e fonte de satisfação o desenvolvimento de projectos inovadores, em equipa, não associam este trabalho a momentos significativos de desenvolvimento profissional. No entanto, este sentido de desenvolvimento profissional parece subentender-se da alusão que fazem aos contextos profissionais caracterizados pela troca e partilha, assim como aos locais socialmente problemáticos, enquanto momentos relevantes no seu crescimento profissional, reconhecendo, nesses contextos, excelentes oportunidades de aprendizagem: “(...) *estamos sempre a tentar resolver problemas. Amadurecemos mais*”. (E3)

Nas declarações dos/as entrevistados/as em relação ao seu desenvolvimento profissional é valorizado fundamentalmente o “aprender juntos” (Fullan e Hargreaves: 2000) proporcionado pela realização de projectos em equipa que permite um aperfeiçoamento contínuo e, consequentemente, uma melhoria dos processos de trabalho na sala de aula.

IV.3.3.4- - Uma síntese dos dados relativos à dimensão efeitos dos projectos desenvolvidos em equipa no trabalho dos professores e no ethos da escola

De uma forma geral, os discursos dos/as docentes, referem que os projectos inovadores desenvolvidos em equipa proporcionam entreajuda, convívio e dinamismo, apesar das divergências de opinião em relação aos resultados do seu desenvolvimento.

Com base nos dados das entrevistas, concluo que a implementação, e o desenvolvimento em equipa, do projecto pedagógico-curricular da escola se reflectiu num *ethos* mais *colaborativo* e num clima de escola marcado pela afectividade e pelo espírito de maior abertura e partilha.

Os dados evidenciam ainda que o envolvimento em iniciativas colectivas, como o do Projecto-piloto, permitiu alimentar dinâmicas de reflexão sobre o trabalho docente escolar e fomentar o sentido de um exercício de *profissionalidade ampla* na medida em que se sustentou num trabalho em equipa e na discussão dos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos. Permitiu, ainda, que o corpo docente partilhasse as estratégias de trabalho, assim como as concepções e representações sobre currículo, escola e modos de trabalho pedagógico, contribuindo para a construção de discursos reflexivos sobre as suas práticas.

A melhoria dos resultados e dos processos de ensino aprendizagem não é colocada no centro dos efeitos dos projectos mas, sim, emerge como consequência da reflexão conjunta sobre as práticas. Assim, os/as entrevistados sublinham fundamentalmente o aperfeiçoamento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas como resultantes do “aprender juntos”, numa visão próxima do profissionalismo interactivo (Fullan e Hargreaves, 2000).

CAPÍTULO V
Considerações Finais

Considerações finais

Como foi referido na introdução geral ao trabalho, a investigação que realizei em torno da questão “*Que relações existem entre o ethos da escola EBI em estudo e as profissões docentes dos/as professores/as que nela trabalham?*” inseriu-se numa pesquisa qualitativa que visou conhecer este contexto educacional nos traços que o caracterizam em termos da sua identidade organizacional (*ethos* de escola) e assinalar evidências desses traços nas profissões dos professores. O estudo estruturou-se, assim em torno destas duas dimensões: *ethos de escola* e *profissões docentes*. Tratou-se, portanto, de uma investigação focada no quotidiano da vida na escola, nos seus actores e nos processos de organização e de gestão pedagógico-curriculares adoptados.

Tal como também fiz referência no capítulo metodológico, recorri às seguintes técnicas de recolha e tratamento de informação: entrevistas semi-estruturadas, observação participada, análise documental do Projecto-piloto e análise de conteúdo.

Os resultados obtidos permitiram-me identificar traços nas profissões docentes que agrupei **em seis tipos de profissões**. São estes tipos de profissões que explico a seguir, relacionando-os com as características aportadas ao *ethos da escola*:

i) **Profissões colaborativas** - Os docentes da escola assumem as *relações colegiais* como centrais ao seu trabalho, não só quando se referem à sua profissão numa perspectiva ampla, como também às diversas tarefas que realizam em conjunto.

Esta visão da sua profissão é consentânea com a definição de um *ethos colaborativo*, marcado por um clima afectivo-relacional de abertura, reciprocidade, proximidade e solidariedade profissional, assim como por um modo de trabalho pedagógico assente em princípios de colaboração.

O *trabalho conjunto* aparece como um traço configurador deste tipo de *profissões colaborativas*. Ainda que seja por alguns professores, como me foi dado a observar, uma defesa perante os constrangimentos burocráticos e o contexto social e educacional difícil, o trabalho conjunto é apontado como uma estratégia de responsabilização colectiva pelas dificuldades com que os profissionais se confrontam individualmente, assim como uma busca colectiva de dinâmicas para solucionar essas mesmas dificuldades.

O sentido atribuído ao *trabalho conjunto* entre os pares constitui também um traço caracterizador do *ethos da escola* estando, assim, associado à história desta organização escolar. Note-se, por um lado, que esta se tem envolvido, ao longo do tempo, em diversos projectos inter-institucionais, o que além de permitir o desenvolvimento de parcerias com o tecido social da comunidade, as “redes colectivas de trabalho” (Nóvoa, 1997:26), fomenta

também hábitos de trabalho em conjunto. Por outro lado, os *processos de desenvolvimento curricular* criados com o Projecto-piloto - as reuniões e o modo de trabalho em equipa e/ou par pedagógico, assim como as *dinâmicas colegiais informais* culturalmente instituídas, alimentam o espírito de grupo e as características *colaborativas* das profissões.

Ainda a propósito das profissões *colaborativas*, uma ideia chave que constata diz respeito ao envolvimento colectivo de todos/as os/as professores/as no Projecto-piloto representando, assim, uma vontade comum que dilui o individualismo e cria um clima de abertura e de colegialidade entre os/as docentes. Das ideias explicitadas para este tipo de profissão colaborativa são vários os elementos que podem ser referenciados à *profissão ampla* (Hoyle, 1980), sendo esta última ideia um exemplo claro.

No entanto, alguns profissionais revelam ainda alguma dificuldade na partilha das decisões e do trabalho com os alunos, associando-a a uma perda de autonomia e poder, aspecto que me permitiu inferir, e como na análise sustentei, que as relações profissionais são também marcadas por uma aparente *harmonia interpessoal*, aproximando-se neste caso de características de *profissões restritas*.

ii) ***Profissões com uma atitude reflexiva*** – O/as docentes da EB1 enfatizam a importância da reflexão para o seu crescimento profissional e para a consequente melhoria educacional, revelando-se esta uma prática naturalmente inerente ao trabalho pedagógico-curricular conjunto. Esta atitude resulta, em parte, do clima afectivo-relacional de abertura, confiança e afecto, que marca, genericamente, as relações interpessoais, mas também da *cultura de decisão construída* colectivamente que proporciona diversos momentos de discussão aos profissionais.

O processo de construção e de desenvolvimento do Projecto-piloto “institucionalizou” o pensamento reflexivo docente sobre as práticas, sendo as reuniões assumidas como momentos de avaliação do trabalho desenvolvido e de definição de novas estratégias. Considerando com Stoër e Cortesão (1994) que “as pessoas se formam à medida que, reflectindo estudando, analisando criticamente as situações e problemas, vão produzindo conhecimentos e construindo estratégias de intervenção” (*idem*:5), sublinho que o constante confronto de ideias e de opiniões diversas, e até divergentes, presentes nas reuniões, resultou na construção de novas perspectivas e estratégias com base nas vivências e experiências, mas também em algumas justificações e conhecimentos teóricos. Assim, a contínua discussão e reformulação das lógicas do projecto parece favorecer, consequentemente, uma contínua reconfiguração das lógicas de acção profissional do docente. Parece ser clara a relação que pode ser feita entre estas características das profissões dos/as professores/as e a *profissão ampla*, tal como a define Hoyle (1980).

iii) **Profissionalidades curricularmente autónomas** - Os discursos dos professores e os dados que observei, bem como a análise que fiz ao Projecto Curricular revelam um sentido colectivo de atenção à adequação curricular e à implementação de processos de flexibilização curricular. Como revela a análise, frequentemente, em trabalho em conjunto, os/as professores/as tomam decisões curriculares específicas e singulares, mesmo que incertas, que se pautam entre a uniformidade e a flexibilidade, a lógica interdisciplinar e a disciplinar, a homogeneidade e a heterogeneidade dos grupos, a discriminação positiva e a inclusão.

Neste sentido, a capacidade de tomar decisões colectivamente constitui um traço das profissionalidades dos/as professores/as em estudo, aproximando-se, neste caso das características aportadas à *profissionalidade ampla* proposta por Hoyle (1980). Este envolvimento nas decisões e na construção de projectos pode ser relacionado com o *ethos* inovador da escola e com o orgulho institucional manifestado pelos/as professores/as. Concorre também para este envolvimento a representação dos/as alunos/as e da comunidade que se reflecte na necessidade de adequação curricular e num forte sentido de missão social que permita melhorar a vida escolar das crianças, mas também a do Bairro. O *ethos* colaborativo da escola e a liderança partilhada reflectem-se também nos sentimentos de segurança, confiança e criatividade indispensáveis à tomada de decisões curriculares.

No entanto, neste tipo de profissionalidades estão também presentes características que poderemos associar a uma *profissionalidade restrita* (Hoyle, 1980), nos/as docentes que envolvidos nas decisões curriculares enfatizam a sua adequação/flexibilização curricular na sala de aula e a defesa da formação de pequenos grupos homogéneos que facilitem essa gestão.

iv) **Profissionalidades líderes** - A análise dos dados e as ideias a que cheguei permitiram constatar que muitos dos/as professores/as entrevistados revelam características de liderança no sentido em que, em determinadas áreas específicas e distintas, influenciam os outros de forma a que estes alterem as suas acções e posições. As boas relações interpessoais, o trabalho colaborativo, a cultura de decisão construída colectivamente e o poder colectivo institucionalizado têm possibilitado lideranças partilhadas, o desenvolvimento da responsabilidade colectiva mas também de iniciativa individual.

Apesar de, concordar com Day (2001) no sentido em que para a colaboração “(...) funcion[ar] todo ou grande parte do corpo docente terá de abdicar, pelo menos em certa medida, da sua independência” (*idem*:130), constatei que as discussões no grupo proporcionaram a discordância, a diversidade e a diferença individual suficientes para criar espaços de liderança.

Com efeito sendo o *ethos de escola* marcado por um *clima de colaboração*, ele reflecte-se num tipo de *liderança partilhada* que é corporizada, como já referi, em processos de decisão curricular partilhados e na construção de processos de trabalho conjunto (*profissionalidade ampla*). Todavia, como aludi, isto não significa que não haja espaço para iniciativas individualizadas e centradas no contexto da sala de aula, e para uma acção muito focada no cumprimento de directrizes da coordenadora que em diversas situações assume uma *liderança directiva* (*profissionalidades restritas*).

v) ***Profissionalidades empenhadas na mudança educacional*** - Os discursos dos professores/as entrevistados/as denunciam um sentimento de disposição e empenho na mudança e revelam um espírito inovador. A cultura colaborativa que marca o *ethos da escola*, pedra angular da mudança educacional, parece concorrer para a construção desta atitude. Neste sentido, perfilho a ideia de Fullan e Hargreaves (2000) quando defendem que, numa comunidade de professores, as experiências e os comprometimentos ampliam-se à escola como um todo, ou seja, o trabalho conjunto fomenta o aperfeiçoamento curricular e o compromisso com a mudança.

Em simultâneo, deparei-me também com elementos discursivos e de observação, que revelam uma certa “resiliência profissional”, tendo em conta tratar-se de uma comunidade educativa problemática com índices elevados de insucesso e desinvestimento escolar. Neste sentido, as *profissionalidades docentes* orientam-se por princípios éticos de conduta profissional que, apoiados num trabalho colaborativo, desenvolvem uma capacidade colectiva para agir e para mudar (*profissionalidade ampla*). Esta é uma característica de alguns docentes que está relacionada, como tenho vindo a referir, com o *ethos de colaboração* da escola e que está muito presente, como pude observar, na acção colectiva do grupo e nos discursos individuais. Este comprometimento com a mudança revela que a preocupação para e com os/as alunos/as ultrapassa a dimensão afectivo-relacional pressupondo uma visão prospectiva de melhoria da acção pedagógico-curricular tendo em conta a melhoria do sucesso educativo dos alunos.

Porém a análise permitiu evidenciar que nem todos os professores se pautam por este sentido de mudança, como é o caso daqueles que revelam uma excessiva preocupação pelas directrizes curriculares (ao nível dos conteúdos programáticos, da avaliação, dos processos de uniformização) ou de um pequeno número que continua a valorizar o trabalho focado na dimensão cognitiva e nos resultados escolares dos seus alunos na sala de aula, características que podem ser associadas a um sentido de *profissionalidade restrita* (Hoyle, 1980).

vi) ***Profissionalidades satisfeitas e confiantes***- Os/as docentes expressam satisfação e confiança no seu desempenho profissional que se reflecte num discurso predominantemente

positivo não só em relação aos recursos da escola e ao bom ambiente interpessoal como também ao nível do trabalho inovador que é desenvolvido.

O sentimento de orgulho institucional e o trabalho colaborativo¹⁰⁵ característico do *ethos* da escola parecem fomentar a segurança e a motivação profissional, apesar de os/as professores/as não deixarem de considerar que as condições burocráticas do trabalho e a sua intensificação têm afectado negativamente a capacidade e motivação docente para agir num sentido de *profissionalidade ampla* (Hoyle, 1980).

Neste sentido, a ansiedade, o medo e as dúvidas, e o sentimento de incapacidade perante a complexidade/intensidade do trabalho parecem ser ultrapassadas com o *trabalho conjunto* e as possibilidades que oferece para a reflexão conjunta e para a partilha. Assim, além de suporte afectivo, o *trabalho conjunto* permite que os docentes desenvolvam, em grupo, sistemas cognitivos que lhes asseguram a administração privada e subjectiva dos conflitos de responsabilidade profissional, que poderá passar mesmo pelo uso do argumento de uma imagem negativa do meio envolvente¹⁰⁶.

Por outro lado, a análise crítica das práticas, assim como a discussão frequente das inúmeras possibilidades de acção permitem que os profissionais ganhem consciência dos seus limites e erros, mas também das suas capacidades. Assim, um *ethos* de escola caracterizado pela construção de projectos, pela forte colegialidade e pela autonomia para implementar projectos inovadores permite criar um sentido de autoria nos seus profissionais e um espaço para agência humana, mesmo que num quadro marcado pela ordem burocrática. As inovações partilhadas colectivamente geram assim sentimentos de dignificação profissional: um trabalho docente requalificado e com maior autoria profissional. Estes são, de facto, traços configuradores de uma *profissionalidade ampla* (Hoyle, 1982).

No entanto, esta satisfação e confiança das profissionalidades está também associada, em alguns discursos dos/as docentes, à relação de proximidade e afectividade criada com os seus alunos e ao sucesso que têm obtido fruto do trabalho individual de sala de aula e dos resultados escolares alcançados, num sentido próximo das *profissionalidades restritas* (Hoyle, 1980).

vii - Profissionalidades acomodadas – A análise dos dados permitiu também constatar a presença de traços discursivos que revelam um espírito de alguma acomodação profissional, justificada pelo reconhecimento e respeito pelas normas institucionais. Tal sentimento é

¹⁰⁵ É no contexto real de trabalho que os jovens docentes aprendem a dar os primeiros passos no futuro profissional, e isso reflecte-se nas entrevistas, visto considerarem decisivo na sua formação as primeiras escolas onde exerceram funções. Assim se encontrarem redes de apoio e interacção nesses locais de trabalho desenvolverão uma profissionalidade mais interactiva com consequências muito positivas ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional e consequentemente no ensino das crianças.

¹⁰⁶ Assim, na mesma esteira de Correia (2001) parece-me que ao imputar as responsabilidades de algum insucesso aos restantes intervenientes do processo educativo, justificando como estes não possuindo as qualidades que lhe seriam exigíveis, como o caso dos pais ou dos alunos, acautelam a possibilidade de transformar estes conflitos profissionais em pessoais reforçando a competência profissional da equipa docente.

expresso num discurso positivo de valorização do *ethos* institucional que se repercute no exercício de uma profissionalidade de completa adesão pelo instituído.

Deste modo, alguns profissionais embora enfatizem também o trabalho conjunto e a importância das relações colegiais para o seu crescimento profissional e a consequente melhoria dos processos de ensino/aprendizagem (traços característicos de *profissionalidades amplas*) submetem-se, no entanto, frequentemente, ao parecer do grupo ou da coordenadora, sobretudo em situações em que esta exerce *liderança directiva* e nas quais os professores têm de cumprir/executar directivas da Tutela. Nestas situações, este grupo de professores, ainda que em minoria, não tomam parte activa nas decisões finais, aceitando, sem reservas, o que a coordenadora pede e/ou exige. Por outro lado outras docentes, valorizando a experiência e criatividade autónoma na sala de aula (traços de *profissionalidades restritas*) criticam algumas decisões curriculares colectivas embora continuem a desenvolvê-las na tentativa de manter uma aparente harmonia interpessoal e a filosofia de inovação curricular e da unidade do grupo profissional, e na defesa do *ethos* da escola, de que muito se orgulham.

Pelo que apresentei, poderemos concluir que as características que associei a estes seis tipos de profissionalidades poderão ser referenciadas quer a profissionalidades amplas quer a profissionalidades restritas (Hoyle, 1980) o que fundamenta a posição de que não existe uma profissionalidade pura mas sim profissionalidades híbridas. Ou seja, esta bipolarização dos traços presentes nos diferentes tipos de profissionalidades encontradas na escola, ajuda a pensar sobre a dificuldade de se objectivarem os sentidos das profissionalidades docentes e “re-legitima” o uso, neste estudo, do termo profissionalidades, em vez de profissionalidade.

Ainda a propósito destes traços das profissionalidades presentes na EB1 em estudo, é importante salientar que não são tipos de profissionalidades onde se possam enquadrar todos ou cada um dos profissionais da escola, visto não existirem *per si*. Assim, as profissionalidades docentes da “minha escola” estão marcadas por características destas diferentes profissionalidades.

Tendo em conta as ideias neste ponto apresentadas, uma conclusão que posso retirar da investigação que realizei é que ela me permitiu ampliar o conhecimento sobre o meu local de trabalho, entrando no universo simbólico da sua cultura escolar, e possibilitando a compreensão o sentido das profissionalidades docentes da “minha escola”, em que me integro. Neste sentido, os resultados obtidos neste estudo também colocaram em questão algumas crenças e convicções profissionais que me conduziram ao seguinte questionamento: será “a minha escola” efectivamente inovadora a nível pedagógico, curricular e organizacional? A análise dos dados devolveu-me um conjunto de elementos que me

permitem considerar que esta pode ser inovadora, tendo aqui por referência o conceito de inovação instituinte (Correia, 2001), visto as mudanças efectuadas, sobretudo ao nível da organização do currículo e dos processos do seu desenvolvimento (de que o Projecto-piloto é exemplo), resultarem do trabalho dos/as professores/as da própria escola, da cultura de decisão colectiva e do poder colectivo institucionalizado.

Nesse sentido poder-se-á considerar que o *ethos* da escola “marcou” as profissões dos/as professores/as da referida escola. Com efeito a formulação do Projecto-piloto teve como objectivo a implementação do que estes/as professores/as consideravam como boas práticas, sendo definidas e construídas as estruturas que acreditavam ser necessárias e que poderiam apoiar o ensino/aprendizagem que desejavam. Partindo do entender de Hargreaves e Fullan (2000) que as culturas de cooperação têm consequências imprevisíveis já que “o currículo que será desenvolvido, a aprendizagem que será reforçada e as metas que serão formuladas nem sempre podem ser previstas com segurança” (*idem*:76), constato que a identidade cultural específica da escola está a sofrer alterações com o desenvolvimento desse mesmo projecto, no sentido de uma maior afirmação da autonomia curricular.

Mas, reconhecendo estes aspectos, e mesmo tendo em conta o empenho e envolvimento dos/as professores/as, questiono-me até que ponto esse sentido inovador se concilia com as lógicas normativas emanadas da Tutela? Ou, dito de outro modo, até que ponto o carácter inovador da escola rompe com práticas escolares instituídas?¹⁰⁷

De facto, os resultados levam-me a concluir também que uma cultura profissional da escola assente em princípios de co-responsabilização e num forte trabalho de equipa pode não ser suficiente para alterar positivamente as culturas de acção pedagógica e curricular. Bolívar (2007)¹⁰⁸ sublinha que só podemos falar em melhoria se as mudanças incidirem na qualidade de aprendizagem do aluno. E esse é, na verdade, um problema com que continua a lidar a escola objecto de estudo. Ainda que os resultados escolares não tenham sido foco de análise nesta investigação, foi possível observar situações, e a minha própria experiência profissional também me informa, que revelam que o carácter inovador da escola não tem gerado os efeitos desejados ao nível do sucesso escolar dos alunos. E, nesta linha de raciocínio, questiono-me até que ponto as características aportadas *ao ethos da escola*, como sejam a existência de uma forte componente de *trabalho colaborativo* entre professores, a capacidade de *decidirem colectivamente*, o sentido de *liderança partilhada*, a *reflexividade* etc..., serão suficientes para

¹⁰⁷ Tal como tenho vindo a referir, Parece-me essencial que, para que estas dinâmicas inovadoras adquiram um estatuto de continuidade e de sustentabilidade suficiente, capaz de gerar mudanças significativas, sejam acompanhadas pela presença de um amigo crítico.

¹⁰⁸ Neste sentido, o autor defende que “O foco (target) da melhoria tem de ser o incremento das aprendizagens de todos, e de acordo com ele exigir mudanças organizativas ou apoios por parte da política educativa” (*idem* 38)

provocar impactos na sala de aula e fomentar uma verdadeira melhoria dos processos e ensino-aprendizagem.

Neste alinhamento de ideias finais do estudo necessito, entretanto, de sublinhar que o orgulho institucional que constatei marcar a cultura profissional dos docentes da escola estudada nem sempre permitiu a adopção das melhores soluções revelando-se a defesa da cultura colaborativa, em determinados momentos, numa excessiva preocupação pelo outro (par) e nem sempre pelos alunos. Parece, pois, necessário, acautelar algum excesso de corporativismo profissional sob pena de ele enfraquecer a dinâmica inovadora que tem caracterizado a escola e poder minar o trabalho colaborativo, enquanto traço central do *ethos* da escola.

Por outro lado, tal como refere Neto-Mendes (1999), os professores reflexivos podem fazer coisas prejudiciais melhor e com mais justificações. Neste sentido, o “pensamento de grupo” em determinados momento, poderá consolidar e legitimar vícios de natureza corporativa desvirtuando e/ou secundarizando os objectivos centrados nos alunos.

Em síntese, apesar de reconhecer que os professores da escola em estudo possuem a capacidade de pensar e de decidir em conjunto, considero que esta pode ser optimizada se as escolas forem assessoradas por um “amigo crítico” (Leite, 2002b) que ajude a desenvolver um *ethos de escola* com uma *cultura organizacional inteligente*, que apoie e fomente a efectiva autonomia curricular.

Em jeito de apontamento final considero que a oportunidade de realizar esta dissertação na “minha escola”, possibilitou a construção de um estudo singular e obter uma leitura também singular dessa realidade que me orientará, doravante no exercício da minha profissionalidade docente. Assim, ao ter ampliado o meu campo de percepção e desocultado algumas verdades sobre a realidade da “minha escola”, desejo que esta dissertação desencadeie novas reflexões no interior da escola que possibilitem novos olhares fundamentadores de intervenções educacionais e curriculares mais ajustadas e, portanto, susceptíveis de gerar efeitos positivos ao nível da melhoria dos processos formativos dos alunos, com repercussões visíveis nos resultados escolares

Por último, importa salientar que não foi meu objectivo elencar um conjunto de conclusões normativas ou considerar os resultados como aplicáveis a outros contextos com características idênticas. Penso, contudo que algumas ideias a que cheguei poderão ser o ponto de partida para novos estudos.

Bibliografia

Referências Bibliográficas

- AFONSO**, Natércio (2005) *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- ALARCÃO**, Isabel (2001) *A escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- BALL**, Stephen (2002) “Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade”, in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 15, n.º 2, pp. 3-23.
- BARDIN**, Laurence (2006) *A análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO**, João (1996) *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BEANE**, James (2000). “Integração curricular: a essência de uma escola democrática”, in José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado e Isabel Carvalho Viana (orgs) *Políticas Curriculares: caminhos de flexibilização e integração*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 45-61.
- BERGER**, Guy (1992) “A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional” *Revista Psicológica e de Ciências Educação*, número 3/4, 23-36.
- BOGDAN**, Robert e **BIKLEN**, Sari (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR**, António (1999) “O lugar da Escola na Política curricular actual, para além da Reestruturação e da descentralização”, in Manuel Jacinto (org.) *Autonomia da escola. Políticas e praticas*. Porto: Edições ASA, 157-190.
- BOLÍVAR**, António (2003) *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR**, António (2007) “Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?” in Amélia Lopes e Carlinda Leite (org.) *Currículo, Escola e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 15-50.
- CAMPOMAR**, Marcos Cortez (1991) “Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertação e teses em administração” *Revista de Administração, S. Paulo* 26, n.º 3, 95-97 (on line) <http://www.fearp.usp.br/fava/pdf/campomar.pdf>, 30/03/08.
- CARVALHO**, Luís Miguel (1997) “Ethos da escola e contexto multicultural: mote para alguns (re)encontros, *Análise Psicológica*, 3 (XV) 453-459.
- CONTRERAS** Domingo José (2003) *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA**, José Alberto (1989) *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA** José, Alberto e **MATOS**, Manuel (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- COSTA**, Jorge Adelino (1996) *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- DAMIÃO**, Maria Helena (1992) “Reflexões acerca do trabalho em grupo dos professores” *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, n.º 1, 43-60.
- DAY**, Christopher (2001) *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DENZIN**, Norman e **LINCOLN**, Yvonna (2006) *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DOMINGOS**, Ana Maria; **BARRADAS**, Helena; **RAINHA**, Helena e **NEVES**, Isabel Pestana (1985) *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTEVÃO**, Carlos (2006) “Abordagens sociológicas outras da escola como organização” in Lício Lima (org.) *Compreender a escola –Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa, 249-286
- FERNANDES**, António Sousa (2005) “Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia”, in João Formosinho et al *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, 53-89.
- FERNANDES**, Margarida (2000) *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Preciosa (2007) *O currículo do Ensino Básico em Portugal na transição para o séc. XXI – um mapeamento dos discursos políticos, académicos e de “prático”*. Porto:FPCE – UP (Dissertação de Doutoramento).

FERREIRA, Elisabete (2007) *(D)enunciar a autonomia - Contributos para a compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na escola Secundária*. Porto: FPCE – Universidade do Porto (Provas de Doutoramento).

FULLAN, Michel e **HARGREAVES**, Andy (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre.

GAUTHIER, Clermont e **MARTINEAU**, Stéphane (1999),”Imagens da sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional”, *Educação e Sociedade*, ano XX, n.º 66, 13-54

GIMENO SACRISTÁN (1991) “Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”, in António Nóva (org.) *Profissão de Professor*. Porto: Porto Editora, 63-92.

GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, Maria Teresa (1997) “La micropolítica escolar: algunas acotaciones”, in *Professorado*, V. 1, Número 2, 45-54.

GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002) *Os desafios da participação – desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora

HALL, Stuart (1997) “A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, *Educação e Realidade*, 22 (2), 15-46.

HARGREAVES, Andy (1998) *Os professores em tempo de Mudança*. Porto: Edições ASA.

HARGREAVES, Andy (2003) *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy e **FINK**, Dean (2007) *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora

HOYLE, Eric (1980). “Professionazation and deprofessionalization in education”, in Eric Hoyle e Jacquetta Megarry (eds), *Professional Development of Teachers World Yearbook of Education 198*, Londres: Kogan, 42-54 (tradução em português).

HOYLE, Eric (1982)“A profissionalização dos professores: um paradoxo”, *Junho British Journal of Educational Studies*. Vol. XXX, n.º. 2 (tradução em português)

HUBERMAN, Michael (1995) “O ciclo de vida profissional dos professores”, in NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-62.

LEITE, Carlinda (1997). *As Palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento

LEITE, Carlinda (2002a). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, Carlinda (2002b). “A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”, *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE: Edições Colibri, 95-120.

LEITE, Carlinda (2003) *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, Carlinda e **FERNANDES**, Preciosa (2007) “A organização das escolas por Agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida”, in Carlinda Leite e M.ª Amélia Lopes (org.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 51-72.

LIMA, Jorge Ávila (2002) *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, Lício (2006) “Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional” in Lício Lima (org.) *Compreender a escola –Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa,15-70.

LOPES, Amélia (2002)”Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1ºCEB” *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º*

- Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE: Edições Colibri, 71-77.
- LOPES**, Amélia (2007). “A identidade dos professores portugueses do 1º CEB entre o passado e o futuro” in Carlinda Leite e Amélia Lopes (org.) *Currículo, Escola e Formação de Identidades*, Porto: Edições Asa, 173-192
- MACHADO**, Gabriela (2007) “A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente”, in Carlinda Leite e Amélia Lopes (org.) *Currículo, Escola e Formação de Identidades* Porto: Edições Asa, 213-232
- MOLINA**, Maria Pinto (1993) *Análisis Documental Fundamentos y Procedimientos*. Madrid: Eudeuma Universidad.
- MORGADO**, José (2005) *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- NETO-MENDES**, António (1999) *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. Aveiro: Universidade de Aveiro.)
- NÓVOA**, António (1997) “Formação de professores e profissão docente” in António Nóvoa (coord,) *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 13-33
- PACHECO**, José Augusto (2005) *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY**, Raymond e **CAMPENHOUDT**, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- REVEZ**, Maria Helena Allen (2004) *Gestão das organizações escolares liderança escolar e clima de trabalho: um estudo de caso*. Edições Cosmo
- SANCHES**, Maria de Fátima Chorão (2004) “Construção Discursiva da liderança escolar dos professores da práxis revolucionária ao tempo de normalização” *Revista Portuguesa da Educação ano/vol 17 número 002* Braga: Universidade do Minho, 133-180
- SARMENTO**, Manuel Jacinto e **FERREIRA**, Fernando Ilídio (1999) “A construção social das comunidades educativas” In *Comunidades Educativas, Novos Desafios à Educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- SCHÖN**, Donald (1983) *The reflective practitioner*. New Iorque: Basic Books.
- SILVA**, Sofia Marques da (2008). *Exuberâncias e (Trans)figurações de si numa casa da Juventude – etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Porto: FPCE – Universidade do Porto (Dissertação de Doutoramento)
- STAKE**, Robert (1995) *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- STENHOUSE**, Lawrence (1987). *La investigacion como base de la ensenanza*. Madrid: Ed. Morale
- STOER**, Stephen (1994). “Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica" *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 1, 7-28.
- STÖER**, Stephen e **ARAÚJO**, Helena Costa (2000) *Escola e Aprendizagem para o trabalho num país da (Semi)periferia europeia*. Porto: Afrontamento Edições
- TARDIF**, Maurice e **LESSARD**, Claude (2005) *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TEIXEIRA**, Sebastião (2005) *Gestão das organizações*. Editora McGraw-Hill.
- TORRES**, Leonor Lima (2006) “Cultura organizacional em contexto escolar” in Licínio Lima (org.) *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa, 133-196.
- URIBE**, Mario (2005) “A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade” *Revista Prelac nº 1*, 107-117 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666e.pdf>
- VALA**, Jorge (1986). “A análise de Conteúdo”, in Augusto Silva e José Madureira Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- WOODS**, Peter (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Legislação citada

DECRETO-LEI n.º 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião da entrevista

Anexo 2 – Transcrição das entrevistas

Anexo 3 – Categorização do discurso das entrevistas

Anexo 4 - Reuniões de Equipa - categorização

Anexo 5 – Reuniões de Núcleo - categorização

Anexo 6– Observações recolhidas de momentos informais - categorização

Anexo 7 – Projecto Curricular da Escola

Anexo 8– Quadro n.º6: Tipo de decisões tomadas nas RN e REs e seus decisores

Anexo 9- Quadro n.º9: Trabalho realizado nas Reuniões de Núcleo (RN) e de Equipa (RE)

Anexo 10 - Quadro n.º. 10 - Aspectos positivos e negativos da escola

ANEXO 1
Guião da entrevista

Guião da entrevista:

Descreve um dia normal de trabalho.

O que torna esse dia mais leve ou mais pesado?

Há alguma situação profissional que recordes como bem sucedida e que queiras partilhar?

Consideras que esta escola possui os recursos didácticos e as condições necessárias para desenvolveres um bom trabalho?

Qual a missão desta escola?

O que te provoca satisfação e insatisfação a nível profissional?

Que importância atribuis ao trabalho com os alunos e ao trabalho com os pares?

O que gostarias de alterar no trabalho docente?

Consideras que esta escola tem uma identidade própria? Porquê?

Refere palavras que associes a esta escola. Explica-me a tua escolha.

Como caracterizas as dinâmicas da escola.

Como se organiza a escola ao nível do currículo?

O que gostas mais na escola? E menos?

Identifica pontos positivos e negativos do trabalho em equipa e das parcerias.

A quem atribuis o papel de construção das dinâmicas da escola?

Qual a importância dos órgãos de gestão na construção e manutenção dessas dinâmicas.

Quais os efeitos da reflexão conjunta na organização do trabalho pedagógico-curricular e na dinâmica geral da escola.

Indica mudanças que sentiste no teu trabalho como docente, ao nível dos processos de ensino/aprendizagem ou do trabalho conjunto com os pares,.

Indica alguns espaços/momentos que tenham contribuído mais para o teu desenvolvimento profissional.

Que mais valias trazem, para o trabalho docente os projectos pilotos, em desenvolvimento na escola?

ANEXO 2
Transcrição das entrevistas

Entrevista 1

| Entrevista H | Ideias-chave |
|---|--|
| <p>Joana quero que comeces por me descrever aquilo que consideras um dia normal do teu trabalho.</p> <p>Chego à escola e primeiro procuro contactar com toda a gente porque se isto não acontecer sinto a falta. Quando chego à sala normalmente os meus alunos já têm o material distribuído e as coisas organizadas, orientei-os nesse sentido. Estando programadas as actividades... (este ano as actividades estão sempre programadas mas em anos anteriores nem sempre estavam)... eles já sabiam o que iam fazer e começámos a trabalhar a tarefa destinada. Nunca os assuntos são muito seguidos, isso é mesmo norma, eles intervalam com outros assuntos e eu, alimento se for importante, se não for ficam como referência. Quando eu digo alimento refiro-me aos comentários que podem ser da vida deles ou comentários a propósito do que quer que seja, não sou muito rigorosa em seguir aquela linha, vou jogando um pouco com eles.</p> <p>Vão trabalhando... Perto das dez horas começam a ficar ansiosos, tenta-se aguentar até as dez e meia e depois vem o intervalo. Intervalo... hora sagrada para mim porque é o momento de estar com os colegas de conversar, de desabafo, de partilhar... Partilhar por vezes angústias outras vezes apenas conversa ligeira sem qualquer tipo de consistência e de desanuviar um bocado da pressão, da tensão e preocupação que temos de cumprir objectivos, as tarefas e o que está programado.</p> <p>A segunda parte é mais difícil para os alunos e para nós estarmos com eles. Procura-se sempre que as actividades sejam as menos sérias porque a partir do meio-dia, meio-dia e um quarto, eles estão cansados, irrequietos, faladores, muito mais faladores. Para lidar com isso temos que aliviar um pouco a tarefa, aliás a escolha das tarefas para o dia também já é nesse sentido. Acho que a divisão dos tempos e das tarefas me prejudicou nesta tendência de aligeirar para todas as manhãs. Com o projecto só nalguns dias é que elas estavam definidas e nos outros dias eu tinha que, cumprindo o que estava planeado aligeirar porque é muito difícil eles concentrarem-se.</p> <p>A partir do meio-dia e quarenta era preparar para sair, marcar trabalho para casa ou contar alguma coisa que se tivesse passado no recreio e eu permitia. Recolha de materiais pelo aluno destinado, porque as tarefas estão divididas semanalmente. Quem ainda não acabou os trabalhos, aproveita para acabar, quem já acabou, aproveita para estudar a tabuada ou outra matéria. Depois estando tudo arrumado espera-se pelo toque da campainha.</p> <p>O que pode tornar um dia normal num dia mais leve ou mais pesado?</p> <p>É complicado, às vezes tem a ver com o deixarmos andar na flexibilização da programação... e acordarmos de repente e concluirmos que temos pouco tempo para cumprir, os prazos e os objectivos... e que temos de acelerar não permitindo aquilo que por norma eu permito. Então aí digo-lhes o que temos de fazer, até quando e que o vamos fazer. Normalmente tenho a colaboração deles, excepto depois do meio-dia e um quarto.</p> <p>Achas que esta escola possui os recursos e as condições necessárias para desenvolveres aquilo que consideras um bom trabalho como professor?</p> <p>Em termos de materiais didácticos não tem, pelo menos não tem à disposição das pessoas. Não significa que não existam na escola, muitos existem mas não estão no sítio deles, não estão disponíveis quando precisamos. Por exemplo, eu posso programar ir buscar, mas tenho que articular com outras pessoas que também podem precisar naquele dia, logo já é complicado. O projecto também nos prejudicou a esse nível porque precisamos das mesmas coisas ao mesmo tempo. Depois há outros materiais que a escola não tem que eu acho que devia ter. Há outros que eu sei que existem e que desconheço sequer como funcionam. Também acho que devia aprender.</p> <p>Isto relativamente aos recursos didácticos porque relativamente aos recursos informáticos não podemos usar porque não são funcionais. Usamos pontualmente com muita programação e articulação.</p> <p>O que te provoca satisfação ou insatisfação a nível profissional?</p> <p>Satisfação é ver os miúdos entusiasmados com uma tarefa que eu programei. Ou então, uma coisa curiosíssima que nunca me tinha acontecido, este ano, estava planeado um trabalho de grupo - que foi planeado democraticamente mas com muita orientação da minha parte porque tenho que controlar os conflitos que surgem entre eles - um grupo de três alunas veio ter comigo porque em vez de apresentar aos colegas o trabalho queria fazer perguntas aos colegas e corrigi-los quando errassem. Eu concordei. Elas</p> | <p>Importância da relação pessoal com os colegas</p> <p>Importância da autonomia dos alunos</p> <p>Processo de aprendizagem valorizado a pessoa que é o aluno (pouco rigor na planificação??)</p> <p>Valoriza os momentos informais como momentos de “desabafo” e partilha mas também simplesmente convívio.</p> <p>Escolha das tarefas escolares segundo as características dos alunos</p> <p>Valorização da responsabilidade na sala.</p> <p>Pressão dos programas</p> <p>Processo de ensino-aprendizagem negociado</p> <p>Considera “desorganização” ao nível dos recursos existentes</p> <p>Consciência da necessidade de formação</p> <p>Falta de recursos informáticos</p> |

| | |
|---|---|
| <p>organizaram-se, utilizaram o computador para passar a computador, levei em disquete, imprimir e fotocopiei. Elas fizeram perguntas escritas, sobre o texto que tinham escrito e no dia combinado, combinaram com a turma e foram muito bem aceites pelos colegas. Eu apenas observei... Fiquei a apreciar... Completamente de fora a apreciar literalmente. Elas distribuíram as fichas, leram-nas e os colegas responderam. No fim recolheram as fichas e pediram-me para se sentar e corrigir... Eu consenti. Corrigiram as fichas, deram cotação às perguntas, quantificaram as fichas e apresentaram-me os resultados. Nunca me tinha acontecido.</p> <p>Consideraste um momento de sucesso? Para mim foi uma coisa ótima e não sei se conscientemente contribui para isto porque é assim... eu conscientemente não fiz nada, mas pode ser da dinâmica que trabalho com eles... ou se calhar da liberdade que lhes dou e da forma como os esclareço, porque converso muito com eles, conto-lhes a história desde pequenina, fazemos por isto, fazemos por aquilo... Dou-me a esse cuidado e quero que o façam comigo. Achei isto uma coisa bonita e confiei. Gostei da atitude delas e da atitude dos outros. Nunca me aconteceu isto. Achei que devia trabalhar mais vezes assim. Eu devia proporcionar mais situações destas a todos. Mesmo aos alunos mais introvertidos, porque estas alunas são bastante extrovertidas, o que facilita. Em trabalhos de grupo, em estudo do meio eu faço muitos trabalhos de grupo, um dos meus alunos que tem mais dificuldades na leitura e escrita, copiava. Geralmente têm sempre que copiar e ele como gosta de copiar, copiava e aquele era o seu contributo e sentia-se completamente integrado no grupo. Ele tem uma letra bonita e legível. Eu achei piada porque ele não era propriamente o parceiro ideal mas funcionou.</p> <p>Além do trabalho com os alunos existe o trabalho com os pares. Que tipo de importância dá a estes dois tipos de trabalho? Com os alunos e ...</p> <p>Com os alunos e com os colegas. Ah... racionalmente eu reconheço que é importante o trabalho com os colegas. Isto falando racionalmente, não queria dizer que é o politicamente correcto mas acho que é o que deve ser... Mas, depois há a outra parte, que é a parte individualista, que eu tento ultrapassar, que é “os meus alunos, o meu trabalho, a minha sala de aula” e eu organizo-me pelas minhas regras e com as minhas coisas... Foi assim que comecei a trabalhar e foi sempre assim que trabalhei. Eu nunca me fechei na sala, nunca tive a porta propriamente fechada, no sentido literal, nunca tive problemas em ter colegas a trabalhar na minha sala de aula... Mas uma coisa é ter a colega a trabalhar na minha sala de aula, outra coisa é trabalhar com a colega. Reconheço que ainda me é difícil trabalhar em parceria, eu ao reconhecer isto estou a esforçar-me para... mas, continuo a achar que ainda não é suficiente, não é o que deve ser...</p> <p>O trabalho em parceria, que é muito usado aqui... Ainda não é o trabalho que eu acho que deve ser feito em parcerias.</p> <p>Este tipo de trabalho de parcerias tem pontos positivos e pontos negativos... É assim, o negativo, para mim, é aquela sensação que não sou eu que digo... E quando eu digo isto não quer dizer que não sou eu que digo regras, mas é a mim que os alunos obedecem, é uma relação. Quando há outra colega é normal que eu tenha que me adaptar ao que ela pensa ou deixa de pensar, e isso perturba-me. Procuro ultrapassar essa perturbação no ambiente de trabalho, mas que a sinto, sinto. Não vamos ser ingénuos ou achar que é só flores, não é, e acho que é importante reflectirmos sobre isso. Angustia-me as vezes...</p> <p>E pontos positivos desse trabalho em parceria? O que eu considero de mais positivo neste trabalho em parceria é a possibilidade de nos “corrigirmos” mutuamente, de aprendermos uns com os outros. Muitas das estratégias que utilizo foram aprendidas com colegas, umas porque deram melhores resultados, outras porque acabei por me identificar com elas, e nessa perspectiva vou experimentando. Quero crer que é possível que também alguém tenha aprendido algo comigo! Há medida que colegas mais novas vão chegando à escola, trazem algo de novo, principalmente em termos do uso das TIC.</p> | <p>Entusiasmo dos alunos associada à satisfação profissional</p> <p>Valorização do desenvolvimento dos comportamentos e das atitudes autónomas e democráticas dos alunos</p> <p>Necessidade de constante reformulação do seu trabalho e das estratégias que utiliza</p> <p>Valorização da integração dos alunos no trabalho desenvolvido na sala, mesmo que seja muito adaptado...</p> <p>Consciência da dificuldade no trabalho com pares dadas as características individualistas do trabalho docente tradicional</p> <p>- Importância do “poder” e da autonomia na sala de aula...</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>Se pudesses, o que gostavas de mudar na profissão de professor? Essa dimensão acho muito importante, de... de... isto é capaz de parecer confuso mas até na minha cabeça isto é confuso às vezes para eu pensar. Quando programamos o trabalho com os miúdos dizemos quais os objectivos que queremos atingir, mas esquecemos às vezes os objectivos da parceria. O que cada um de nós faz, e o que cada um de nós disse, acho que não existe, quer na parceria quer noutra tipo de trabalho em conjunto. É um bocadinho situar o trabalho dos alunos e ver como é que eles estão. A relação e os objectivos acho que são um bocadinho <i>ad hoc</i>, é um bocadinho instintivo, é um bocadinho pouco consistente e às vezes pode ter falhas...</p> <p>Mais intuitivo? Exacto, é isso. É um bocadinho mais o que é no momento e então fazemos, mas não é estruturado, não é sistematizado, não é pensado. Acho que não é...também nunca fiz, mas é uma percepção... às vezes tenho a percepção das coisas mas eu não sei fazer, por isso é que também tenho dificuldade em estar a afirmar...</p> <p>Há quantos anos é que estás nesta escola? Ah... dezasseis vai para dezassete.</p> <p>Achas que esta escola tem uma identidade própria? Tem, tem uma identidade... como é que eu hei-de explicar... tem uma identidade de corpo docente. Não sei se é a identidade da escola em termos conjunto alunos/pais. Em termos de corpo docente acho que tem uma identidade no sentido das pessoas serem um grupo, com todas as vantagens e desvantagens que um grupo pode ter. Os grupos abafam as individualidades, perturbam o funcionamento da pessoa sozinha, e há pessoas que... pode haver algumas ideias falsas sobre o grupo. Também me preocupa isso, não sei se há ou se não há. Ou melhor, não sobre o grupo mas o que é o grupo. O que é o corpo docente unido porque eu posso ser um grupo numa perspectiva de relacionamento pessoal mas não profissional. Não sei se estou a dizer asneira ... mas a nível profissional tem de haver uma coesão sobre o que é um entendimento do trabalho profissional. Eu não sei se é isso que existe na escola. Agora em termos de relações, em termos de dia-a-dia, das pessoas estarem à vontade, de partilharem até, uns mais outros menos, eu acho que há essa partilha, mas muito no campo pessoal. Está muito fundamentado nessa dimensão, na dimensão profissional eu não sei se está. Se calhar disse uma barbaridade, se calhar não estou a ser politicamente correcta, mas estou a falar sinceramente...e nem sei se é possível separar isso, mas eu tenho a percepção destas duas coisas...</p> <p>Em que sentido tens dúvidas da escola “ser um grupo com uma identidade” a nível profissional? O facto de que, me parece, que nem toda as pessoas entenderem os objectivos do mesmo modo. Por exemplo o nosso projecto não foi apreendido por todos da mesma maneira, logo não é operacionalizado do mesmo modo, isto cria atritos e discussões em que o que se decide nem sempre é para o bem dos alunos, mas para se poder manter alguma “paz”, para não se melindrar alguém. Por outro lado, muitas questões de fundo não se discutem, ficamos sempre pelo lado visível das coisas. É claro que, possivelmente, tudo isto se passa em maior grau em todas as escolas, mas se calhar estou a ser demasiado “idealista”!</p> <p>Se tivesses que associar duas palavras à escola que palavras é que associarias? Convivência, convivência no sentido mesmo de como viver... Viver com... outra... não me ocorre assim nenhuma...talvez a coesão, na mesma perspectiva da convivência. No sentido de bloco, união...sinto isso, sinto isso. É lógico que quando digo isto não é bloco de cimento sem poros, vamos ser claras. Blocos também existem de esferovite com buracos. Estás a perceber a imagem, não estás?</p> <p>Estou, estou... É um bloco em grosso modo, não é polidinho. É normal porque nós somos pessoas e não somos todos iguais.</p> <p>O que gostas mais e o que gostas menos cá na escola? Ora bem, gosto da convivência, desse estar, desse falar, dessa relação, acho importante porque tira a frieza do trabalho isolado. Isto parece uma contradição pelo que disse ainda à bocado do trabalho na sala de aula que eu acho importante mas não me sinto só. Dialogar, exprimirmo-nos sentimentalmente, em termos de sentimentos isso é importante. Acho importante, aliás foi o que me seduziu de algum modo quando vim para cá. Mas... o que</p> | <p>Importância de aprender com o outro (mais experiente ou menos)...</p> <p>Consciência da importância (apesar de considerar errada) que o professor dá ao intuitivo no seu trabalho</p> <p>Identifica a identidade da escola com a do grupo “corpo docente”</p> <p>Caracteriza como um grupo pessoal e não profissional</p> <p>Sentimento de uma reflexão que “ainda não é suficiente” e que não tem como centro “aluno”</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>espírito de quem estava, de quem entrava e de quem passou. Claro que o agrupamento veio um bocadinho... nós temos que partilhar também com outros e houve algum receio de perdermos este bloco que há. Mas acho que também foi ultrapassado porque agora independentemente de sermos parte de um órgão só, do conselho docentes, estamos diluídos com outras escolas do primeiro ciclo. Embora ainda se note o querer ser o bloco do C... Acho que no nosso espírito nota-se, o que por um lado é positivo, ...mas eu acho que neste momento da gestão também pode ser negativo. Eu acho que nós temos de ser o bloco do primeiro ciclo e não o bloco do C. Sim senhora, o C como escola... porque temos os nossos alunos... e eu pensava que os nossos alunos eram diferentes dos das outras escolas... mas... Uma ideia que nos é transmitida ou construída, não sei, nós pensamos que os nossos são diferentes... mais... mal comportados e depois, a experiência do ano passado mostrou-me que não.</p> | <p>Importância da autonomia administrativa para identidade autónoma</p> |
| <p>- Se calhar a experiência do ano passado deu para veres se a identidade da escola é realmente uma identidade específica?</p> <p>- Não tive tempo de me aperceber pelo pouco tempo de permanência em cada escola... tinha de estar em momentos diferentes. Muitas vezes quando eu ia o meu trabalho era estar individualmente com uma pessoa e então não havia... não assistia a reuniões, não sabia como é que as pessoas se comportavam numa reunião de núcleo, como é que reagiam, como é que falavam, e isso é importante para perceber como é que ali se cruzam as coisas. Aí tenho alguma dificuldade. Em termos, por exemplo, de chegar a uma escola e... não notei grandes diferenças, acho que não deu, não posso dizer que há diferenças ou não, era um trabalho diferente e não deu... Mas voltando à história do primeiro ciclo no actual contexto, sermos o bloco do primeiro ciclo e estarmos a pensar todos em conjunto, neste momento, acho fundamental para a nossa afirmação profissional. Atenção que não estou a dizer para perdermos a nossa identidade, a nossa forma de trabalhar mas... acho que é importante para podermos construir esse outro ... Claro que é complicado porque é muita gente diferente, se calhar, com maneiras de trabalhar diferentes... noto que não há muita partilha. Pode haver partilha um a um ou dois a dois professores mas não há uma partilha de toda a gente saber de todos, não da vida das pessoas, mas do trabalho, como nós temos aqui. Nós aqui sabemos dizer mais coisa menos coisa como é que A, B, C ou D funciona. Noutras escolas eu não sei se isto acontece. Poderá haver pessoas que se dão melhor, mas parece-me que aí estão mais isolados. Este ano, ao estar na coordenação, apercebi-me um bocadinho mais do “eu aqui, tu ali” e a história dos apoios educativos... as pessoas não conversam, o menino precisa mas aquele precisa mais... não há essa integração. Daí acho que este é o bom que devemos manter, e os outros se calhar mudar, depois há outras coisas que se calhar temos que repensar porque os outros também funcionam bem. Não pensar que só nós é que funcionamos bem e os outros não funcionam, temos que ir apreendendo.</p> | <p>Importância do sentimento na construção de dinâmicas</p> <p>A disponibilidade para a mudança de todos sem explicação mas como parte do “espírito da escola que é transmitido.</p> <p>A presença do bloco do cerco. (Posicionam-se sempre juntos mas a participação é exclusiva de 3 ou 4 elementos)</p> <p>Noção de uma identidade própria com alunos específicos e problemáticos</p> <p>Dificuldade do bloco do C se integrar com as outras escolas pela identidade???</p> |
| <p>Na tua percepção, como é que esta escola desenvolve o currículo?</p> <p>Eu acho que nós às vezes temos dificuldade, eu própria, em desenvolver o currículo... o currículo em termos de conteúdos e em fazermos um desenvolvimento aprofundado do currículo em termos de exigência ...</p> <p>Mas porquê?</p> <p>Eu acho que é mesmo pelos alunos, os alunos têm... culturalmente os alunos têm... não quer dizer que sejam todos porque também há exceções, nós tentamos que as exceções que já possuem outra bagagem cultural, até também desenvolvida pelos pais, a desenvolvam ainda mais... Aqueles outros que são mais débeis a nível de cultura, da cultura académica, da cultura instituída... O nosso discurso é trabalhar a cultura dos meninos, mas na prática não sei se é. Não sei se é, porque depois há conteúdos que têm de ser dados e há conteúdos que não se podem subir nem descer, é aquilo e acabou. Agora há uma coisa que eu também acho e aí já tem a ver como professor. Mesmo que as crianças em termos culturais... por exemplo em termos do uso da linguagem, não sejam crianças com um vocabulário variado, rico... a adjectivação é fixe e pouco mais ou menos...é bonito e pouco mais, é feio e pouco mais. É verdade. Eu acho que, se calhar nós professores, devíamos investir, na nossa linguagem para com eles, ser a nossa linguagem mais variada, mais rica no dia-a-dia. É lógico que não venho para aqui de dicionário, dizer palavrões, mas usar palavras adequadas. Eu tive alunos... eu não tenho uma linguagem nem muito erudita nem muito elaborada, mas acho que, sem falsa modéstia, acho que está, na minha perspectiva, um bocadinho acima da média... Mas pronto, os alunos falam na mesma e eu explico-lhes o que digo. Eu tive uma aluna, que a mãe vende na rua, que ao</p> | <p>Valorização do conhecimento e da abertura de cada um dos elementos. (mas na verdade alguns elementos queixam-se dessa falta de integração)</p> <p>Dificuldade em desenvolver o currículo</p> |

| | |
|--|---|
| <p>fim de alguns dias utilizava os termos que eu utilizo completamente contextualizados. Portanto, há meninos que aprendem estas coisas. E os outros não os usavam mas ouviam, não lhe eram estranhos. Não é fazer uma ficha a perguntar os sinónimos de palavras... não é nada disso! É no dia-a-dia, usar um vocabulário acima da média e explicar... porque ao explicar está a dar sinónimos. Eu faço sempre isto com os meus, desde o primeiro ano e acho que a linguagem oral vai enriquecendo. É claro que há aqueles que não desenvolvem. Nós não temos de descer a nossa linguagem à deles temos é que fazer com que a deles suba. Se calhar isto pode vir contra a ideia da cultura mas eles estão na escola... a escola quer queiramos quer não é a cultura dominante.</p> <p>No teu entender qual é a missão da escola? Aqui?</p> <p>Neste caso específico, se assim achares, qual a missão desta escola? A escola tem de desenvolver as potencialidades do aluno. Isto é chavão mas é verdade, sejam elas quais forem. Ao desenvolver essas potencialidades tem de enriquecê-lo. Enriquecê-lo com aquilo que a sociedade, no fim de contas, vai reconhecer como louvável. Quando eu digo sociedade, estamos numa sociedade que não é sociedade como colegas da rua, mas sociedade em termos gerais. Se a escola em termos académicos valoriza A, B ou C o objectivo é que os alunos consigam chegar aí. Se não chegarem aí pelo menos a outro tipo de valências que a sociedade valoriza. Agora isto... a escola influencia a sociedade mas também é influenciada. Isto não é estanque nem é este ano assim e para o ano da mesma forma, vai se transformando e é natural que aquilo que eu estou a pensar agora e é válido, para o ano poderá não o ser. O aluno tem de estar preparado para essa mudança, para se adaptar. Para essa adaptação, tem de ter as perspectivas todas, tem de ter ferramentas que lhe permitam adaptar, eu não lhe posso dar só uma medida, tenho de lhe dar as medidas todas e ele escolhe a dele. Esta é a minha ideia da escola e que eu procuro... nas minhas limitações, às vezes não consigo grande coisa mas...</p> <p>Aqui há bastantes reuniões e reflexões conjuntas. O que eu quero saber é se achas que há efeitos dessa reflexão a nível do trabalho curricular? A nível do projecto ou a nível individual?</p> <p>Nos dois níveis. Eu acho que há sempre efeitos, não sou do género de dizer que não adiantou nada, adianta sempre alguma coisa. Se calhar não adiantou tanto como seria desejável. Porquê? Porque muitas vezes nós falamos, reflectimos mas não sistematizamos e depois voltamos a reflectir o que reflectimos antes, se mudou se valeu a pena, se resultou. O reflectir não é só naquele momento, tem de haver alguma continuidade. Acho que das nossas reflexões ... porque há pessoas que mesmo com reflexões estão na deles e continuam na deles, e há aquelas pessoas que podem mesmo fazer a sua autocrítica, a sua reflexão e pensar que se calhar aquilo ou outra coisa era capaz de resultar. Eu acho que isso pode acontecer e sou capaz de fazer isso.</p> <p>Isso significa que apesar de tudo, notas alguns impactos dessa reflexão na forma como o trabalho é organizado na escola, ou são pouco evidentes? Os impactos são alguns, principalmente a nível do grupo da manhã, talvez porque estão mais dentro do “espírito” do projecto, não sei!... Ou porque têm menos a ideia de “posse”... Ocorreram ajustes organizativos em termos de trabalho com alunos... A outros níveis, não me parece que tenha havido resultados das reflexões, e penso que foi porque não houve interesse em que acontecesse por parte da coordenação. Até porque eu estou convencida que tudo o que a coordenadora quisesse que fosse feito, era efectivamente feito, pois havia alguma “manipulação” que levava as pessoas a fazerem as coisas... embora depois manifestassem, particularmente, o seu descontentamento. Penso também que muitas vezes falhou a coordenação entre as duas equipas, daí a discrepância, embora o grupo de alunos fosse diferente. Verifica-se que pessoas menos expansivas por vezes ficam “à margem” das decisões.</p> <p>Estas cá há dezassete anos seguidos? Houve um intervalo, estive cá um ano, depois saí e voltei logo a seguir.</p> <p>É capaz de ser difícil, mas lembraste se sentiste alterações no teu trabalho em relação ao que realizavas noutras escolas? Completamente.</p> <p>Mudanças positivas ou mudanças negativas? Nem só positivas, nem só negativas...se calhar tem as duas perspectivas. Eu por exemplo</p> | <p>Revela confiança nas potencialidades dos alunos se o professor utilizar as estratégias adequadas.</p> <p>Visão da cultura dos alunos como deficitária que deve ser elevada à dominante</p> <p>Missão da escola: - Enriquecer o aluno com o socialmente valorizado - Dotar o aluno dos instrumentos para o futuro</p> <p>A reflexão tem de ser acompanhado pela disponibilidade pessoal para a mudança</p> <p>Distinção entre as duas equipas...</p> <p>Valorização da influência da coordenadora</p> <p>Falhas na coordenação das equipas e existência de elementos “à margem”</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>em termos da perspectiva do trabalho com os alunos... mudei muito. Porque eu tinha a perspectiva que é assim, o aluno tem de saber aqueles conteúdos, e é aquilo, se sabe, sabe, se não sabe, reprova. Neste momento não estou tão preocupada se ele sabe aquilo mas se ele é capaz de desenrascar-se a aprender aquilo. Aquela capacidade que ele pode ter de aprender aquilo, de procurar aquilo, neste momento já estou nessa fase. Dantes não, isso era impensável, eu reprovava alunos por causa disso, porque não sabiam. Neste momento não é que eu passe alunos que não saibam, mas agora já vejo a perspectiva do aluno, podendo ir procurar saber e ser capaz de descobrir o que quer que seja que venha daí. Mesmo que ele não saiba com consistência aquele conteúdo sabe onde o vai buscar e como o vai buscar. Há outra coisa que também me preocupa, por exemplo, eles a matemática vão ao dicionário ver significados porque eu não explico os termos da matemática. Surge alguma palavra no livro de matemática, eu antes de lhes explicar o que é aquilo, eles vão ao dicionário ver... Eles têm de saber português e aquilo é português. É para eles se habituarem a usar o dicionário. No estudo do meio a mesma coisa, o dicionário não é só para língua portuguesa. Agora com o projecto havia aquela história dos dias e da disciplina e eles só traziam o dicionário no dia de Português. Percebes? Porque eles compartimentam aquilo e não há interligação. Eu procuro mostrar-lhes que os conhecimentos podem ser os mesmos em diferentes áreas. É nessa perspectiva que eu agora procuro fazer. Repara que quando eu comecei aqui a trabalhar isto acontecia já com pessoas com traquejo de casa, a escola não instituíra isso. Nem a gente se preocupava com isso, era a disciplina tal, a disciplina tal e a disciplina tal. Mas nós começávamos a cruzar todas e dizíamos “eu já aprendi isto”. Não me lembrava do que a professora de físico-química falou mas lembrava-me de ciências. Isto sou eu ao longo do meu percurso escolar, e é isso que eu quero que os alunos também se preocupem. Quero que eles também façam isso.</p> | <p>Desvalorização dos conteúdos adquiridos pelos alunos valorizando competências.</p> <p>Importância da interdisciplinariedade e do conhecimento integrado.</p> <p>Pontos negativos do projecto perda de flexibilidade, autonomia do professor e do currículo integrado</p> |
| <p>Essas foram, pelo que entendi, as mudanças positivas no teu trabalho na vinda para esta escola... e negativas, não sentiste?</p> <p>Não, possivelmente porque passei a sentir-me em casa, e mesmo quando algo está, no meu entender, menos bem eu tenho à vontade para me manifestar, mesmo correndo o risco de não ser “politicamente correcta”. Constatado, no entanto, que algumas colegas que vão chegando, talvez por temperamento, dificilmente se manifestam, tenho reflectido sobre estes factos e penso que é algo que tem de mudar, temos que criar condições para que as pessoas estejam mais à vontade para serem completamente abertas.</p> | <p>Importância da abertura e da comunicação na escola</p> |
| <p>Ainda há pouco falaste que a existência das disciplinas dificultavam o teu trabalho, no entanto a existência destes projectos trouxeram algumas mais valias...</p> <p>Sim!</p> <p>Que mais valias...</p> <p>Eu acho que permite uma articulação de trabalho, não uma articulação de conhecimentos mas de trabalho. Permite um trabalho articulado um com os outros, permite que os professores trabalhem uns com os outros.</p> <p>Quando digo que não foi positivo refiro-me ao horário definido, não é a dinâmica de trabalho. O horário definido, a mim perturba-me. Se calhar porque não sou organizada e misturo tudo, mas...mas é a minha maneira de ser, tenho dificuldade em parar. Percebes? Se tenho que continuar, continuo, não paro porque o tempo acabou. Há pessoas que contabilizam e dizem “Amanhã continuamos matemática, agora vamos para a língua portuguesa”. Eu não, eu acabo matemática nesse dia e a língua portuguesa fica para amanhã.</p> <p>Esta é a minha maneira de ser, o que me perturba muitas vezes é saber que hoje tenho matemática, estudo do meio e português e o que me dava jeito era trabalhar outra coisa qualquer porque até surgiu qualquer coisa que o justifica. É nesse aspecto que me perturba porque tem todas as mais valias em relação a articular trabalho. Devemos articular e rentabilizar potenciais e capacidades de cada professor e até dos alunos porque eles deixam de pertencer, mesmo no sentido físico, àquele grupo, poderão pertencer àquele outro ou ao que for melhor para eles naquele momento. Essa possibilidade é uma grande mais valia para eles, da mesma maneira que rentabiliza potencialidades dos professores. Se calhar ainda não foi na totalidade...</p> | <p>Impactos do projecto</p> <p>Valorização da flexibilidade do seu trabalho</p> <p>Importância de potencializar e rentabilizar potencialidades dos professores</p> |
| <p>Em dezassete mais... quantos anos de serviço tens?</p> <p>28.</p> <p>Em vinte e oito anos de serviço, quais foram os momentos ou os sítios, como preferires, que sentiste que desenvolveste mais profissionalmente?</p> <p>Desde que estou aqui...</p> | |

| | |
|--|---|
| <p>Aqui nesta escola?</p> <p>Aqui foi onde estive mais tempo... foi como eu te disse... Eu nunca estive dois anos no mesmo sítio antes de vir para aqui, portanto em termos de estabilidade só conheço esta escola. Nunca tive possibilidade... o meu patrão nunca me deu a possibilidade de estar duas vezes na mesma escola. A primeira vez que isso aconteceu foi nesta escola e nunca mais saí. Eu como professora tinha necessidade de me sentir pertença de algum sítio. Ao andar um ano por cada escola eu não me sentia a pertencer a nada. Não me preocupava... não investia em termos afectivos... nem afectivos nem nada, era um cumprir calendário, um cumprir conteúdos, um cumprir o que estava estipulado no programa. Da melhor maneira possível, sem prejudicar os alunos e tudo isso, mas duma perspectiva muito técnica. Não havia ligação, não havia ligação às famílias porque eu não as conhecia, nem tinha tempo ou possibilidade de conhecer. Acho que essa é a grande vantagem de estar no mesmo sítio. Também tem desvantagens porque se alguém não gosta de nós é uma chatice, mas temos que construir para que gostem, não é? Agora neste momento acho que, quer seja em relação a qualquer pai, mesmo que não tenha sido professora do filho, sinto-me completamente à vontade para falar do que quer que seja, bom ou mau. Completamente à vontade. E tenho a certeza absoluta que com bons resultados, e não é pretensão. Acho que conquistei essa possibilidade com qualquer pai...é lógico que é importante a forma como a gente diz. Mas estou à vontade, o pertencer, o sentir-me em casa, tão em casa como na minha própria casa. É um pouco isto. Mas este foi o único sítio por isso não tenho termo de comparação...</p> | <p>Desenvolvimento profissional associado à estabilidade emocional</p> <p>Valorização do bom relacionamento com a família</p> |
|--|---|

Entrevista 2

| Entrevista B | Ideias-chave |
|--|--|
| <p>Bugamilia, quero que comeces por me descrever aquilo que consideras um dia normal do teu trabalho. Na sala de aula ou... tudo o que está relacionado com a minha profissão...</p> <p>Exactamente. Um dia normal na minha sala de aula...os meninos entram, têm as tarefas distribuídas, há o responsável pelo material... Vão buscá-lo ao armário e distribuem. Corrijo o trabalho de casa, depois de corrigir o trabalho de casa dou um momento de conversa para pormos em comum, coisas que eles tragam de casa, coisas que eles queiram saber ou notícias que tenham ouvido no noticiário. Depois começamos, se for altura de língua portuguesa começo por uma história, começo sempre por uma história, por explorar a história, por eles serem intervenientes na própria história, encarnarem as próprias personagens do texto. Depois faço as perguntas sobre o texto e gramática, escrevemos, também fazemos frases escritas e entretanto chega a hora do intervalo. Ao intervalo só vão os meninos que cumpriram com todas as tarefas, isto é, os meninos que fizeram o trabalho de casa, que colaboraram na história, na interpretação da história, na gramática e na escrita do que foi dado. Antes de ir ao recreio lancham comigo, na sala de aula. O recreio nunca dá os trinta minutos dá quinze a vinte minutos. Depois do recreio trabalhamos estudo do meio ou matemática conforme o dia da semana. Se for estudo do meio fazemos as actividades de estudo do meio, fazendo experiências, apalpando materiais, conforme o tema de estudo do meio. Por volta do meio-dia e um quarto, meio-dia e vinte interrompo as aulas para marcar o trabalho de casa e os meninos responsáveis recolherem o material da sala.</p> <p>O que pode tornar o teu dia mais pesado ou mais leve? Se for língua portuguesa é mais aplicação... de estar mais a trabalhar com eles, mais de decorar. Se for estudo do meio, como são de primeiro ano, é mais contarem vivências e experiências. O dia de estudo do meio é o dia mais leve com eles.</p> <p>Com eles e para ti? Para mim se calhar não. Para mim é muito mais cansativo porque eles estão mais activos, mais barulhentos e mais inquietos. Não conseguem... as regras que eles adquiriram de falar um de cada vez... como o estudo do meio é uma disciplina que eles gostam, querem todos falar ao mesmo tempo e não respeitam as regras de levantar o dedo, esperar pela vez deles.</p> <p>Achas que a escola possui as condições e recursos que necessitas para desenvolveres um bom trabalho? Eu acho que as condições somos nós que as adquirimos. Isto é, nós é que preparamos as condições de trabalho. Os recursos, com a equipa que cá temos de colegas, vamos tentando construir recursos para satisfazer as nossas necessidades.</p> <p>Então não sentes... Sinto algumas dificuldades, alguns constrangimentos...isto é...há alturas em que estou a dar língua portuguesa e precisava de alguém comigo na sala de aula para atender alguns miúdos que têm mais dificuldades ou problemas. Nem sei se são dificuldades se são mesmo problemas do próprio miúdo. Era importante que houvesse alguém para acompanhar esses miúdos e sinto que não existem na escola.</p> <p>O que te satisfaz mais no teu trabalho? Estar com a criança no dia a dia. Estar em contacto com a criança e tentar transmitir-lhe o conhecimento que o vai fazer ser o homem de amanhã. Isto é, eu acho que no primeiro ciclo todo o conhecimento que nós damos à criança é absorvido e é esse conhecimento que vai servir para desenrascar o miúdo no futuro.</p> <p>Qual achas que é a missão da escola? Eu acho que a missão da escola deveria ser preparar a criança para o futuro, tentar dar-lhe uma...uma...como é que hei-de explicar...Mostrar à criança as dificuldades que vai encontrar pela vida fora. Deveriam ser dadas de uma forma lúdica no primeiro ciclo.</p> | <p>Trabalho docente centrado no desenvolvido na sala de aula</p> <p>Importância do cumprimento das tarefas pelos alunos (independentemente do ritmo ou das características?)</p> <p>Educação total (engloba mesmo educação ao nível da alimentação)</p> <p>Dificuldade do trabalho associada ao não cumprimento das regras pelos alunos</p> <p>Crença na capacidade do professor: ao nível da construção das condições e recursos</p> <p>Dificuldades no trabalho associadas fundamentalmente a "problemas das crianças"</p> <p>Satisfação associada ao relacionamento pessoal com o aluno</p> <p>Valorização da transmissão de conhecimento</p> <p>Missão da escola: preparação para o futuro</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Há quantos anos estás a trabalhar nesta escola. Nesta escola há onze anos.</p> <p>E quantos anos de serviço tens? Anos de serviço, trinta e um.</p> <p>Nesses trinta e um anos de serviço há alguma situação bem sucedida a nível profissional que recordes de uma forma especial? Uma experiência que tive no bairro da B. Há cerca de quinze anos atrás, num grupo de crianças que tinham cinco anos de escolaridade, era o sexto comigo, e não sabiam ler. Chegaram ao fim do ano lectivo e eram capazes de ler, desenrascar-se e comentar uma notícia. Acho que nunca mais fui capaz de encontrar um momento tão marcante como esse.</p> <p>Já estiveste em várias escolas? Já.</p> <p>Achas que esta escola tem uma identidade própria? Esta escola tem uma identidade própria em dois sentidos isto é: tem uma estigmatização social porque nas notícias só ouvimos toda a parte negativa do Bairro e nunca mostraram a parte positiva e boa que existe dentro do próprio bairro, não falo a nível de escola...; por outro lado tem o grupo coeso de colegas que aqui se formou, acho que o grupo de colegas que aqui existe tem um grande espírito de inter-ajuda.</p> <p>Se tivesses que associar palavras a esta escola que palavras associarias? Solidariedade, partilha e...e bem estar.</p> <p>Como explicas a escolha dessas palavras? Solidariedade porque acho que a nível de colegas queremos mostrar à sociedade que o Bairro não é aquilo que demonstra ser. Partilha é cada uma de nós ser capaz de ajudar com os próprios conhecimentos os problemas que aqui surjam. O bem estar é o sentirmos o apoio dos miúdos e dos pais em relação à nossa posição dentro da escola.</p> <p>Estás há quantos anos na escola? Há sete seguidos... porque eu estive sete anos na biblioteca e nos outros dois anos que estive na biblioteca tinha também outras escolas, mas eu regressava sempre aqui por isso...</p> <p>Então tiveste contacto com outras escolas? Sim.</p> <p>Notas diferenças no tipo de trabalho que é feito aqui comparando com outras escolas? Nota-se bastante diferença, isto é, enquanto que nós aqui sabemos todos dos alunos uns dos outros, nas outras escolas cada qual sabe de si, cada qual sabe o que se passa na sua sala e não sabe da sala da colega. São mais individualistas, não partilham tanto as coisas, os alunos são só delas. Aqui, esta partilha também se deve ao projecto que temos. Nas outras escolas as colegas não têm hipótese de rodarem para outras salas enquanto que aqui temos essa vantagem de nos podermos movimentar de umas salas para as outras.</p> <p>Como caracterizas as dinâmicas da escola? Como caracterizava estas dinâmicas...hum... isto é uma partilha, isto é mesmo o que nos é pedido na nossa vida de professor....mas também sou um pouco suspeita para falar nesta situação porque se eu participo nesse movimentação de colegas é porque gosto, porque concordo, por isso acho que quem deveria dar essa opinião são as pessoas que estão por fora, ou seja os pais dos próprios miúdos é que deviam falar desta organização, desta dinâmica.</p> <p>Apesar desta dinâmica estar, devido ao projecto, mais acentuada este tipo de partilha já acontece há muito tempo. Eu como sempre trabalhei em bairros problemáticos e com miúdos com grandes problemas de aprendizagem, fui sempre habituada a trabalhar com partilha de conhecimentos de outras colegas, as experiências de trabalho das outras colegas. Fui sempre obrigada a aceitar todas as dicas que me eram dadas para realmente conseguir que os miúdos aprendessem. Aliás, mesmo nesta escola, no primeiro ano que vim para cá, há onze anos,</p> | <p>Satisfação profissional associada ao sucesso dos alunos</p> <p>Identidade associada ao corpo docente mas também “negativamente” ao Bairro</p> <p>Escola: - Solidariedade (?) mais orgulho institucional - Partilha (interajuda) - Bem estar (bom relacionamento com comunidade)</p> <p>Trabalho docente partilhado ao nível dos alunos e dos espaços</p> <p>Associa “locais problemáticos” a partilha</p> <p>Sucesso profissional do docente associado integração do aluno, mesmo profissionalmente</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>tive um quarto ano de miúdos com graves problemas de aprendizagem onde eles acabaram por ser bem sucedidos. Eles acabaram depois por conseguir fazer o quarto ano comigo, serem integrados no segundo ciclo e conseguirem depois ser alguém. É certo que há miúdos que se perderam, mas um grande número desses miúdos, que foram meus alunos conseguiram ser bem sucedidos nas profissões que estão a desenvolver.</p> | |
| <p>Para a construção dessas dinâmicas, dessas partilhas, qual foi a importância dos órgãos de gestão? Os órgãos de gestão nunca interferiram muito. Quando foi no bairro da B ainda não havia órgãos de gestão, ainda era a directora e a subdirectora, era bem aceite por elas, não havia problemas. Quando foi aqui, há onze anos, também era directora, não houve problemas. Quando começou a ser conselho executivo, encontrou-se sempre aberto, aceitou sempre as explicações que lhe dávamos, nunca pôs entraves.</p> | <p>Papel dos órgãos de gestão “neutro”</p> |
| <p>Mas também nunca foram os motores dessas dinâmicas? Davam sempre autorização, carta branca para nós desenvolvermos as nossas dinâmicas como nós decidíssemos.</p> | |
| <p>Então quem são os motores dessas dinâmicas? Acho que os próprios professores, em conversa com colegas mais amigos associavam-se para dinamizar esta situação. Era uma conversa entre colegas, onde eram expostos diversos pontos de vista e onde depois esse grupo de colegas se predispunha a ir ajudar.</p> | <p>Os professores (no seu relacionamento pessoal) como impulsionadores das dinâmicas</p> |
| <p>Uma coisa que se fala muito aqui na escola é do trabalho em parceria. Queria que me referisses pontos positivos e pontos negativos desse trabalho em parceria. A parceria...a parceria acho que tem pontos positivos... bastantes. Os miúdos não têm só um professor, adaptam-se às diferentes maneiras porque cada um de nós tem a sua forma de trabalho. Os miúdos acabam por se adaptar a essas maneiras diferentes de trabalhar, não criam empatias dentro da sala de aula, podem criar empatia com um professor mas são poucos minutos porque depois vem outro professor e passam a ter outra atitude, outra maneira de ser. Pontos negativos é as parcerias, por vezes, serem muito pouco tempo e os miúdos não se conseguem enraizar com o professor que lá está.</p> | <p>Realça o respeito pela individualidade de cada professor (mais do que adaptação ao aluno)</p> <p>Valoriza o conhecimento transmitido mais do que a relação pessoal com o aluno</p> |
| <p>Além das parcerias existem as reuniões e as reflexões em conjunto. Vês efeitos práticos dessas reflexões no teu quotidiano? Acho que nos obriga mais a reflectir porque muitas vezes dávamos as aulas e não reflectíamos sobre a maneira como as aulas eram dadas... e as reuniões obrigam-nos a... ver pequenos pormenores que nos passam despercebidos. Por exemplo, às vezes damos uma matéria e como temos um grupo de vinte meninos na sala de aula temos dificuldade em apercebermo-nos que houve dificuldade do conhecimento da matéria dada. Nas reuniões, como estamos todas juntas, acabamos por falar dos conhecimentos que os miúdos adquiriram e por vezes quem estava connosco na sala de aula observa pormenores que a nós nos passaram despercebidos. Isso vai-nos permitir que numa próxima aula possamos modificar a maneira de transmitir o conhecimento ao aluno.</p> | <p>Reflexão importante na avaliação dos alunos e na constante reformulação das estratégias</p> |
| <p>O que indicas como positivo e negativo desta escola? Coisas boas...mas a nível de tudo?</p> | <p>Positivo: Recursos satisfatórios Coesão grupo</p> |
| <p>Sim, da escola como um todo. Não haver entraves do material que a gente pede, sermos um grupo de docentes coeso... Coisas más, alguns pais. (Risos) Alguns pais que não conseguem...eu compreendo a posição deles, os pais querem proteger os filhos mas acho que se estivessem mais dentro da dinâmica da escola, se fossem mais participativos percebiam que não existe motivos para criarem tantos entraves.</p> | <p>Negativo: Pais</p> |
| <p>Esta escola sempre foi um pouco pioneira a nível de projectos, agora tem este mas já teve outros em que participa sempre, como a gestão flexível. O que vês nestes projectos que podem ser uma mais valia para os professores? Permite um maior conhecimento porque nós quando vimos formados da faculdade ou da ESE vimos com um trabalho académico fechado, enraizado e aqui, com um grupo de pessoas muito mais dinâmico obriga-nos a partilhar conhecimentos.</p> | <p>Dinamismo da escola como originador de partilha</p> <p>Críticas à burocracia e “papéis”</p> |

| | |
|---|--|
| <p>O que alteravas a nível do trabalho do professor? Toda a burocracia de papéis. Alterava isso tudo! Acho que nós fomos feitos para formar e não para trabalhar com tanto papel.</p> <p>Ao fim de trinta e um ano de serviço, quais foram os momentos, os espaços ou os sítios onde sentiste que desenvolveste mais profissionalmente Os nomes das escolas onde eu acho que desenvolvi mais?</p> <p>Podem não ser escolas, podem ser momentos em que te desenvolveste. A B, acho que a B foi um bom motor de arranque para entrar para esta escola. Como agora acho que as pessoas que saem das faculdades deviam passar por aqui, naquela altura achava que as pessoas deviam passar pela B porque lá aprendiam como se trabalhava</p> | <p>Desenvolvimento profissional associado a locais "problemáticos"</p> |
|---|--|

Entrevista 3

| Entrevista A1 | Ideias-chave |
|--|---|
| <p>Matilde, podes começar por me descrever um dia normal do teu trabalho? Venho para a escola e trabalho Língua Portuguesa, Matemática... Um dia normal é chegar perto dos meus alunos e começar a trabalhar, mas geralmente há sempre algo para fazer antes. Pais para atender, problemas para resolver.</p> <p>Qual a diferença entre um dia normal e outro dia? Um dia normal é aquele que acontece mais vezes. Depois há aqueles dias de actividades diferentes em que se sai da escola ou em que acontece algo, algum problema dentro ou fora da aula – como uma bulha – que dificulta o dia.</p> <p>A tua profissão satisfaz-te? Sim.</p> <p>O que te satisfaz nesta profissão? O que me dá maior satisfação é sobretudo quando trabalho com o primeiro ano em que os vejo evoluir, a começar a ler, a ganharem gosto pela leitura, a tornarem-se independentes e autónomos.</p> <p>Ao longo da tua carreira lembras-te de algum momento em especial que te tenha marcado pela positiva? Um momento bem sucedido da tua profissão? Não me recordo de nenhum momento em especial. Do ano que gosto mais é do 1º ano. De os ver desabrochar, quando se tornam autónomos.</p> <p>Do que falas vê-se que valorizas o trabalho directo com os alunos. Que importância dás ao trabalho que realizas com os teus colegas? Gosto mais de trabalhar com os alunos, sim.. Gosto de trabalhar com os colegas quando é um trabalho democrático em que há troca de pareceres. Gosto quando há uma conquista de grupo, sinto-me bem. Mas quando é um trabalho imposto ou quando é só preencher papéis não gosto.</p> <p>A qual desses tipos de trabalho associas o que se desenvolve nesta escola? Gosto do trabalho directo com os alunos. Quando se ensina e quando há uma troca de afectos. Pois sendo eles por vezes pestinhas, tirando-nos do sério, conseguem transmitir muito amor, ou demonstrar carência dele.</p> <p>No teu entender qual é a missão desta escola? Preparar os alunos para a vida, para o país. Espero que continuem a sua vida e que consigam uma ocupação na sociedade em que se sintam felizes e úteis. Seja ela qual for a profissão. Agora se forem mais um para viver de rendimento mínimo fico triste...</p> <p>Achas que não cumpres a tua missão... Nem eu nem a escola.</p> <p>Esta escola tem uma identidade própria? Todas as escolas têm uma identidade própria. As leis chegam e depois consoante o grupo que trabalha nelas, a escola desenvolve mais ou menos. Nesta nossa escola e o grau de camaradagem que se encontra aqui faz com que saibamos se as propostas vão ser aceites ou não. O grupo que aqui está, já cá está há muito tempo, conhecemo-nos.</p> <p>Que palavras usarias para definir esta escola? Alegria, satisfação pessoal. Quando venho para a escola estou feliz. Acho que também é o que os miúdos sentem. Eles podem vir quase contrariados porque têm que vir todos os dias... Nós adultos quando vamos para o emprego também vamos “quase contrariados”, mas quando estamos de férias sentimos falta dos miúdos.</p> <p>Até agora referiste o que gostavas na escola... e o que não gostas na escola? Papéis, administração.</p> <p>Trabalhas aqui há quantos anos? Há dezito.</p> | <p>Valorização do trabalho com os alunos, mas definição mais ampla do trabalho docente, apesar de associar principalmente os sentimentos positivos ao trabalho com alunos...</p> <p>Associação do sucesso dos alunos ao sucesso da profissão. Sucesso dos alunos: gosto pela escola, autonomia e leitura.</p> <p>Valorização da troca e partilha de “pareceres” no trabalho colegial. Não aceitação da imposição e da burocracia do trabalho docente.</p> <p>Valorização da dimensão afectiva e do cuidado na relação com os alunos.</p> <p>Missão da escola como preparação para uma ocupação na sociedade “felizes e úteis”.</p> <p>Sentimento de incapacidade da escola para a sua missão</p> <p>Associação da camaradagem e das relações pessoais próximas à identidade específica da escola.</p> <p>Escola: - Alegria - Satisfação pessoal (alunos e docentes)</p> <p>Pontos negativos: - Papéis - administração</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Como caracterizas as dinâmicas desta escola? Quando trabalhamos e propomos algo nesta escola é sempre para bem das crianças. Todo o trabalho é feito para elas. É uma escola muito activa e sempre com projectos a desenvolver.</p> <p>Essas dinâmicas, esse tipo de trabalho, foram fruto dos órgãos de gestão? Qual foi o seu papel? Nesta escola, o órgão de gestão, é a coordenadora, apresenta as propostas, mostra as suas preocupações e dá pareceres e influencia o grupo a trabalhar.</p> <p>Então influenciou... Sim, mas as novidades, as novas aberturas, os novos projectos, tudo funcionou porque todos os professores trabalharam... A coordenadora podia dar pareceres e não obter dos colegas disponibilidade para trabalhar.</p> <p>Como explicas essa disponibilidade para trabalhar? Somos um grupo de professores que sabe interagir. E mesmo que as propostas não sejam aceites logo de princípio, depois de serem discutidas e questionadas, alguém se mostra interessado e vai apresentando propostas para avançar. Como a escola está inserida num meio desfavorecido, há a tentação de encontrar novas estratégias para termos sucesso e vamos aderindo aos projectos.</p> <p>Como caracterizas a forma como aqui é trabalhado o currículo? Nesta escola não se pode estar a pensar em ver ao pormenor o currículo porque aqui as expectativas em relação à escola são poucas, as vivências são poucas assim como as ajudas dos encarregados de educação. É necessário adaptar ao meio em que nos encontramos inseridos.</p> <p>Achas, então, que ... Tem de haver uma adaptação, até porque, quando trabalhamos os conteúdos mais rápido eles não acompanham, sentindo dificuldades em entender, são coisas abstractas.</p> <p>E como fazes essa adaptação? Vai-se fazendo na medida do possível. Uns temas são trabalhados mais profundamente, como por exemplo o tema os seres vivos, em que os alunos se sentem motivados a desenvolver, trabalhar em grupo e até pesquisar na Net, outros não... outros temas, são tratados pela rama como por exemplo: as actividades económicas como a silvicultura e a pesca e as medidas de equivalência... pois acho que 9 ou 10 anos são muito novos para esses temas.</p> <p>Fala-se muito em parcerias e em trabalho de equipa nesta escola. Quais são os pontos positivos e os negativos desse trabalho em parceria? O trabalho de equipa, como o grupo é coeso é bom porque as pessoas ajudam-se, completam-se, questionam-se.. Permite-nos ajudar os diferentes alunos, dar-lhes atenção. Os alunos estão em diferentes níveis e se estivermos dois ou três professores podemos acompanhá-los melhor. Mas também pode acontecer que as pessoas se encostem, por serem incapazes de interagir sem rodeios e medos e aí não dá fruto nenhum.</p> <p>Além do trabalho em parceria há muitas reflexões conjuntas nas reuniões. Que reflexos têm essas reflexões em conjunto no teu quotidiano, no trabalho pedagógico, nas dinâmicas de trabalho? Quando estamos a trabalhar em parcerias também há o hábito de vermos o que os diferentes parceiros está a dar, o ritmo dos grupos, o que estamos a fazer ou o que deveríamos estar a fazer.. Por exemplo eu e uma colega comparamos, reflectimos, para tentar perceber como os grupos estão a evoluir. Tentando modificar o que é necessário para obter melhores resultados.</p> <p>Tu já cá trabalhaste, saíste e voltaste. Saí um ano.</p> | <p>Visão da escola activa e inovadora para “bem das crianças”.</p> <p>Desvalorização do papel dos órgãos de gestão na construção da cultura escolar</p> <p>Papel “específico” da coordenadora mas valorização de toda a equipa na construção da cultura.</p> <p>Contexto social conturbado e a colegialidade como factores motivadores da procura de novas soluções e estratégias.</p> <p>Adaptação ao currículo com uma visão redutora das capacidades e expectativas dos alunos... Adaptar o currículo é empobrecê-lo???</p> <p>Capacidade e autonomia do professor para adaptar alguns conteúdos...</p> <p>Preocupação pelo acompanhamento afectivo dos alunos “dar atenção”</p> <p>Valorização do questionamento e da complementaridade e ajuda entre docentes.</p> <p>Consciência das dificuldades e do medo da exposição do trabalho.</p> <p>A importância da comparação do trabalho desenvolvido na sala da reflexão para tentar modificar estratégias e obter melhores resultados.</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>Deves notar diferenças negativas e positivas no teu trabalho, antes e depois de vires para cá. Eu quando saí já cá estava há muito tempo. A escola era nossa, eu conhecia todo o ambiente existente à sua volta, o que aqui acontecia. Quando fui para outra escola trabalhava só com a minha turma. Cada um trabalhava a sua turma. Como se estivéssemos em caixinhas. A escola funcionava mas não havia ligação entre os professores, não havia uma abertura, não havia inter-ajuda, mesmo falando entre si parecia que havia medo de mostrar as nossas fraquezas e inseguranças.</p> <p>E mudanças negativas, quando voltaste... Não! Eu senti mudanças negativas quando fui para lá, por isso voltei.</p> <p>Ao fim de 28 anos de serviço em que momentos ou em que espaços achas que evoluíste mais? Aqui, nesta escola. Eu estive em Setúbal e foi um ano muito controverso porque foi a altura do nascimento da minha filha. Depois vim para cima, vim para uma escola muito pequenina, em que dava apoio, e lá nunca havia problemas. Aqui houve sempre problemas e estamos sempre a tentar resolver problemas. Amadurecemos mais.</p> <p>Que mais valias vês no teu trabalho com o projecto que aqui se tem desenvolvido? O facto de se trabalhar em conjunto, temos a possibilidade de nos sentirmos apoiados e discutirmos em conjunto novas estratégias de trabalho. Como trabalhamos em parcerias tenho mais possibilidade de apoiar mais e melhor os alunos.</p> <p>Consideras-te satisfeita no trabalho? Sim.</p> <p>No entanto, se pudesses o que mudavas no trabalho do professor? Gostava que os alunos realmente pudessem reprovar sempre que necessário porque não concordo que passar sempre seja vantajoso. E deviam ser inseridos em turmas do seu nível. Acho que alguns alunos não vão fazer nada para um segundo ano, por exemplo, quando o que realmente precisam é de um primeiro ano a iniciar. Já tivemos casos de alunos que realmente repetiram o primeiro ano e foram casos de sucesso. As turmas com dois ou mais anos de escolaridade são prejudicadas porque o professor não se pode dividir. Hoje em dia acho que nos preocupamos muito com os alunos que têm mais dificuldades, o que acho certo, mas estamos a descorar os bons alunos que poderiam ir a um ritmo mais acelerado e aprendendo com um grau de exigência maior.</p> | <p>Valorização do conhecimento inter-turmas “a escola é nossa” Ligação entre professores e abertura Não revela receio de mostrar fraquezas e inseguranças...</p> <p>Associação de crescimento profissional a escolas que exigem constante resolução de problemas.</p> <p>Interpreta como positivo para os alunos a mudança se possibilitar ao profissional apoio e discussão, mas também o sucesso dos alunos.</p> <p>Desejo de reprovação do aluno?????, de forma a obter grupos nivelados e mais homogêneos...</p> <p>Preocupação por todos os alunos (bons e os com mais dificuldades....)</p> |
|---|---|

Entrevista 4

| Entrevista A | Ideias-chave |
|---|--|
| <p>Clara, quero que comeces por me descrever um dia normal de trabalho. Só a nível profissional?</p> <p>A nível de trabalho, porquê? Porque a melhor parte é chegar à escola e falar com os colegas. Depois há o chegar à sala, escrever o sumário, a data, ouvir os miúdos que têm sempre coisas para contar e começar o trabalho, dependendo da área.</p> <p>Isso é um dia normal de trabalho... Sim.</p> <p>O quê que faz com que esse dia se torne mais difícil ou mais leve? Normalmente a minha disposição e a disposição dos alunos porque muitas vezes chegamos à turma e parece que todos os alunos estão apostados em complicar o trabalho. Quando é um ou dois não interfere muito no trabalho, mas quando está tudo mais excitado complica muito o trabalho.</p> <p>Em que momento ou em que momentos sentiste que tiveste uma situação de ensino bem sucedida? Bem sucedida? Eu acho que há dois anos... dois, três...porque estive um ano sem trabalhar...eu tinha uma turma muito complicada, difícil, que seguindo o currículo normal não tinha capacidades de atingir os objectivos pretendidos, Então eu não liguei nada aos manuais, a nível de Português preocupei-me em dar leitura e em matemática trabalhei mais o raciocínio sem me preocupar tanto com outros conteúdos. Trabalhei as operações e resoluções de problemas com várias estratégias.</p> <p>Essa é uma situação de sucesso que te recordas? Mais recente.</p> <p>Achas que esta escola possui os recursos didácticos necessários para desenvolveres o teu trabalho? Se calhar tem, à excepção de informática que não possui os computadores necessários para os miúdos trabalharem nem a par, penso que sim, até porque muitos recursos não são dados pela escola mas criados por nós, até com os próprios miúdos.</p> <p>Mas sentiste que havia falta de recursos e criaste? Não, só senti a nível de computadores. O resto de materiais penso que não.</p> <p>O que te dá maior satisfação a nível da tua profissão? Satisfaz-me o estar na sala, sentir que os miúdos acompanham o meu raciocínio, eu estou a falar e eles descobrem onde quero chegar sem eu ter que lhes dizer.</p> <p>Já percebi que valorizas o trabalho com os alunos mas além do trabalho com os alunos há o trabalho com os pares. Que importância dás a um e a outro tipo de trabalho? Não sei separar...não sei separar o trabalho com alunos do com pares... sobretudo os colegas mais novos eu valorizo muito os colegas mais novos. Acho que sou enriquecida pelo trabalho dos colegas... nas reuniões...</p> <p>Essas reflexões que são feitas em conjunto, que efeito é que tu vês dessas reflexões no trabalho que realizas na sala? Sobretudo nas estratégias de trabalho, tiro ideias. Penso que é mais isso, a nível das ideias.</p> <p>Há quanto tempo estás nesta escola? Há dezassete anos.</p> | <p>Valorização do convívio com os colegas como parte da profissão</p> <p>Importância das características pessoais (do sentimento) no processo</p> <p>Distinção do currículo "normal" do que desenvolve, autonomia</p> <p>Satisfação profissional associada à sua capacidade e autonomia</p> <p>Apenas falta de recursos informáticas</p> <p>Satisfação associada à sala de aula</p> <p>Valorização da autonomia e das competências</p> <p>Valorização da partilha dos colegas mais novos</p> <p>Importância da troca de ideias na reflexão</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Há dezassete...Recordas-te, quando vieste para esta escola, de mudanças positivas ou negativas que o teu trabalho tenha sofrido? Mudanças positivas, sim. Esta escola sempre teve um bom ambiente de colegas, um bom relacionamento entre todos e espírito de entre ajuda. É verdade. Quando eu cheguei há dezassete anos havia um espírito de entre ajuda apesar de não haver trabalho de equipa. Neste momento alterou-se a forma de trabalhar, a relação com os alunos e as articulações inter ciclos. Penso que essa foi uma grande barreira que foi melhorada.</p> <p>A nível do próprio projecto de ensino, na forma mais directa com os alunos, recordas-te se houve mudanças? Penso que sim, penso que havia uma relação mais distante com os alunos e a própria forma de ensinar era diferente. Não havia tanta partilha de ideias como há agora. Isto é cada colega trabalhava na sua sala independentemente das outras colegas, sem se tentar articular estratégias, sem haver troca de ideias, sem os colegas darem palpites sobre o que se devia mudar no trabalho. Agora não, todo o trabalho é partilhado.</p> <p>Neste momento estão a decorrer dois projectos pilotos, inovadores. O quê que esses dois projectos pilotos podem trazer de mais valias para o trabalho do professor? O professor não está tão sozinho, há sempre alguém com quem partilhar ideias ou mesmo quem entre na sala para partilhar trabalho. Penso que todos os alunos são de todos os professores. Ou seja, quando estás a falar de um aluno, todos os professores, sejam de manhã ou de tarde conhecem o aluno e podem ajudar na resolução de problemas.</p> <p>Além deste trabalho existe outra estratégia, se lhe pudermos chamar estratégia, que são as parcerias. Que vantagens e desvantagens vêes no trabalho de parcerias? À partida todo o trabalho em parceria é positivo mas é necessário que as pessoas que trabalham em parceria se têm pontos de vista muito diferentes tentem articular as ideias senão estão sempre em conflito. O conflito e o desacordo por vezes passa para os miúdos e eles apercebem-se que não estamos a trabalhar em conjunto. Penso que é fundamental antes de ir para a sala resolver esses conflitos ou então tentar mesmo que haja afinidade de ideias.</p> <p>Esses são os negativos, e os positivos? Os positivos...os positivos, penso que é positivo, a parceria pedagógica é positiva. Dá-se mais ênfase ao trabalho individual, respeita-se mais o ritmo de trabalho porque há uma colega que está lá.</p> <p>Ao fim de dezassete anos... Nesta escola porque já tenho trinta e dois anos de serviço...</p> <p>Uma vida...Consideras que esta escola tem uma identidade própria? Acho que sim.</p> <p>Porquê? Porque...em parte se calhar pelas características da coordenadora...se calhar. Porque tem perfil para aglutinar as pessoas em torno do trabalho e tem capacidade para criticar, ralhar, chamar a atenção e ao mesmo tempo aglutinar as ideias para nos darmos bem.</p> <p>Colocas um papel importante nos órgãos de gestão? Exacto.</p> <p>Mas colocaste mais numa pessoa, e em relação aos outros órgãos de gestão, colocas alguma importância? Outros, referes-te aos órgãos executivos?</p> <p>Sim. Não...coloco mais ênfase na coordenação do estabelecimento.</p> <p>Mais algumas identidades ou... Não...é fundamental que as colegas mais antigas também tenham capacidade para não se considerarem melhores e saberem receber quem chega...isso também é muito importante.</p> | <p>Valorização da interajuda como característica sempre presente na escola</p> <p>Troca de ideias Articular partilha</p> <p>Resolução de problemas em conjunto e a partilha dos alunos e dos problemas</p> <p>Importância da “afinidade de ideias” para o trabalho</p> <p>Importância fulcral da coordenadora na identidade da escola</p> <p>Pouca importância dos órgãos de gestão</p> <p>Função de integração dos mais velhos essencial</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>Como consideras estas dinâmicas próprias da escola? Em termos de quê?</p> <p>Como as descreves? Apelativas, cansativas (risos)... positivas... Basicamente... cansativas mas apelativas! Quando pensamos que vamos descansar aparece outra coisa.</p> <p>Se te pedir que associes palavras à escola que palavras associas? Trabalho...amizade... (risos)</p> <p>Amizade e trabalho, porquê? É muito cansativa a nível de projectos, de trabalho, reuniões que estão sempre a aparecer mas são apelativos porque são um desafio constante. Mas é apelativo porque uma pessoa não chega a estagnar, somos obrigados a fazer adaptações. Apesar de estarmos cansados aderimos sempre a novos projectos.</p> <p>Será que isso é também o que gostas mais e o que gostas menos na escola ou associavas outras coisas? O que eu gosto mais e menos... O que eu gosto menos é do barulho das reuniões porque as pessoas muitas vezes não têm a capacidade de ouvir. Quando é lançada uma ideia muitas vezes as pessoas não se ouvem, essas pessoas têm de parar um pouquinho para reflectir.</p> <p>E mais? Mais? Sei lá! É preciso muita dinâmica, é preciso estar sempre na escola. (Risos) É preciso estar sempre na escola, já estou sempre na escola mas não saio da escola.</p> <p>Achas que esta escola tem uma forma diferente de ver o currículo e de se organizar a nível do currículo. Aparentemente há uma tentativa de mudar o currículo e há muita gente que adere a essa ideia mas existe uma parte de colegas que não consegue...nem de currículo nem de manuais.</p> <p>Isso está ligado aos anos de escola, ou não? Independentemente da experiência, independentemente dos anos de escola. É uma característica das pessoas, precisam do manual para se apoiarem.</p> <p>Tu que estás cá há dezassete anos, como é que vês a missão da escola? A missão da escola...</p> <p>Desta escola. A missão desta escola, na minha perspectiva é ter como função ligar mais a comunidade à escola. Destruir aquela barreira de que escola é escola e bairro é bairro. A comunidade faz parte de escola, os miúdos têm que ter gosto de vir para a escola, independentemente de saber ou não, vêm para aprender, fazer exames, aprender valores. Acho que a escola mudou bastante nisso. Quando vim para cá a relação da escola com os pais não era tão boa como agora.</p> <p>Mudou para melhor? Mudou para melhor, bastante melhor.</p> <p>Gostas do teu trabalho? Gosto, gosto do meu trabalho.</p> <p>Mesmo assim, se pudesses, o que mudavas no trabalho de professor? No trabalho de professor...era...faz parte das minhas limitações, organizar-me a nível de papéis. Eu gosto de trabalhar com os alunos, gosto de improvisar, que é uma coisa que não se faz hoje em dia, ter uma linha condutora mas deixá-los trabalhar. Os papéis e a organização muito estereotipada para mim é ...é uma limitação minha mesmo...(Risos)... eu tenho consciência.</p> <p>Que momentos, que espaços ou que épocas se preferires, sentiste que desenvolveste mais profissionalmente? Nestes últimos anos...sem dúvida. Não tinha preocupação de filhas, nem marido, nem de familiares doentes...estou perfeitamente livre para a escola e para a formação.</p> | <p>Escola: Trabalho (cansativo mas apelativo) Amizade</p> <p>Associação do muito trabalho ao desenvolvimento pessoal</p> <p>Ponto negativo: Barulho</p> <p>Sentimento da dificuldade flexibilizar currículo</p> <p>Importância da relação escola-comunidade e da sua aproximação</p> <p>Satisfação profissional</p> <p>Críticas à burocracia e valorização da criatividade e "improviso"</p> <p>Associação do desenvolvimento profissional à disponibilidade pessoal e familiar</p> |
|---|---|

Entrevista 5

| Entrevista Coord | Ideias-chave |
|--|---|
| <p>Joaquina queria que começasse por me descrever um dia normal. Cumprimentar as pessoas quando chego, estar com elas antes de começar o dia. Tentar começar bem-disposta para que me corra bem o dia. De casa até à escola realizo mentalmente o trabalho que vou desenvolver durante o dia. Queres que te descreva um dia lectivo?</p> <p>Sim, um dia lectivo. É tentar controlar o ambiente da escola para que tudo corra bem, para que os meninos andem controlados, que os professores gostem de cá estar, mostrar sempre que estou disponível para que eles também estejam disponíveis para mim para o que for preciso. Só me vou embora quando sinto que já não tenho nada para fazer aqui dentro.</p> <p>O quê que faz com que um dia de trabalho se torne mais leve ou mais pesado? O quê que eu faço?</p> <p>O quê que tu fazes ou o quê que acontece. Quando alguma coisa corre mal, quando há um problema com pais ou com alunos, quando há algum conflito com alguma colega. Isto faz com que o dia corra mal e com que eu tenha vontade de ir embora mais rápido. Quando as coisas correm bem, sinto-me cá bem e nem tenho vontade de sair.</p> <p>Achas que esta escola tem as condições e os recursos didácticos que tu gostarias que tivesse para desenvolver um bom trabalho? É assim, há coisas que precisaria de recursos materiais maiores. Espaços maiores...acho que há necessidade de os ter. Quanto a outros recursos para o que costumo ver noutras escolas acho que fomos construindo e que se conseguiu ter aqui. Os espaços acho que são muito limitados. Mas recursos quer a nível humano quer a nível de recursos materiais, acho que neste momento a equipa está formada.</p> <p>O quê que te provoca satisfação ou insatisfação a nível de trabalho? Satisfação é quando vejo que as coisas correm bem e quando uma pessoa está num ambiente acolhedor em que os meninos se sentem felizes. Quando sinto que os meninos gostam de vir à escola e se sentem cá dentro felizes. Sinto-me mais frustrada quando quero fazer alguma coisa em que as crianças, os próprios professores e auxiliares fazem tudo por tudo para que as coisas corram bem e depois há um pequeno deslize ou algo que as pessoas não entendem e...não sei, ou uma falha a transmitir alguma coisa e depois as coisas não correm bem por causa disso! É a minha frustração...</p> <p>Recordas-te de alguma situação bem sucedida, a nível de ensino ou a nível profissional? Acho que já tive grandes momentos profissionais que me deram gozo mas...mas realmente tive... no meu segundo ano de trabalho tive problemas graves com o corpo de docentes... mas que se conseguiu ultrapassar, conseguiu-se que os pais também vissem que algo estava mal, os nossos superiores também viram e conseguiu-se dar a volta por cima e que fosse superada essa situação para que a escola entra-se num ritmo de trabalho muito bom. Eu... era o meu segundo ano de trabalho e por tanto eu estava... era muito nova, não tinha experiência de vida, não tinha com quem contactar e achei que tive o apoio...Na altura era a inspecção com quem tínhamos que trabalhar directamente e acho que me ajudaram bastante e me fizeram abrir portas para eu ver que... realmente eu estava no caminho certo em relação ao meu trabalho.</p> <p>Foi um momento bem sucedido? Sim... foi um ano muito mau para mim porque houve problemas graves que se passaram não comigo mas com a escola em si, com outros colegas...mas que me deram uma experiência de vida para avaliar passo a passo aquilo que era feito para que não me acontecesse aquilo que aconteceu passados dois meses de estar a trabalhar naquela escola.</p> | <p>Importância da relação pessoal que estabelece para conseguir gerir</p> <p>Importância de controlar: os meninos</p> <p>Mostrar disponibilidade para os profissionais para que “gostem de estar”</p> <p>Dificultar o trabalho: conflito com pais, alunos ou colegas</p> <p>Escola com recursos “fomos construindo”.</p> <p>Apenas falta de espaços...</p> <p>Orgulho institucional “para o que vejo”</p> <p>Valoriza o ambiente acolhedor e as felicidade dos alunos na escola</p> <p>Insatisfação a incompreensão das pessoas???</p> <p>Satisfação profissional associado ao seu sucesso das suas decisões e desafios</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Já eras professora... Já era professora... tinha dois anos de serviço, foi no meu segundo ano de trabalho. Numa escola pequenina de quatro lugares... em que eu ia do Porto para Vila do Conde em quatro meios de transportes diferentes para chegar à escola.</p> <p>E o problema não eram os pais? Não, o problema era uma colega que não estava bem de saúde e outra que usufruiu daquilo que não era dela mas dos pais dos alunos.</p> <p>E que te dificultou o trabalho... Dificultou muito o meu trabalho...</p> <p>Que importância é que tu dás ao trabalho com os alunos e ao trabalho com os pares, com os colegas? Com os adultos.</p> <p>Sim, com os adultos. O trabalho com os alunos é um trabalho que me dá gozo porque é vê-los crescer e sentir que aquilo que eu mais gostaria de os ver é preparados para a vida futura. Com os adultos acho que é a parte acolhedora, a parte humana...sentir que consigo estar com eles e que ao mesmo tempo consigo ser colega...num ambiente em que acho que consigo que seja...não é uniforme ... mas que seja um ambiente...Como hei-de dizer?</p> <p>Coeso? Coeso! Forte...em que as pessoas se dão bem entre elas. Que haja uma verdade no trabalho para que dessa verdade saíam as pistas de um trabalho que possamos fazer. Para que as pessoas possam confiar e não haja jogo sujo que faz com que não haja confiança no trabalho ao longo do ano.</p> <p>Dás mais importância ao trabalho com os pares ou com os alunos? Se houver um bom trabalho com os pares também há um bom trabalho com os alunos. Porque se uma pessoa se sentir bem consegue fazer as duas coisas. Se houver um bom trabalho de pares há um todo...acho que se houver um bom trabalho de pares também há um bom trabalho com os alunos. Não há um individualismo da parte do professor.</p> <p>O que gostavas de melhorar no teu trabalho? No teu trabalho específico ou no teu trabalho como professor. Ah...como profissional?</p> <p>Sim. Acho que no trabalho como profissional queria que as pessoas fossem no mínimo profissionais. Porque às vezes acho que o professor, já não se nota tanto...e noto isso aqui nesta escola. Acho que nós aqui não vimos dar um recado, não vimos trabalhar cinco horas e vamos embora...trabalhamos no todo. Enquanto ainda há muitos professores, eu custame muito dizer isto porque eu se calhar aqui sou das mais velhas em tempo de serviço agora... tirando duas ou três pessoas. Mas acho que ainda há muitas pessoas que acham que o professor tem de ter direito às férias grandes, às férias de Natal, não têm de estar na escola o tempo que é necessário e acho que gostaria de trabalhar numa escola a tempo inteiro. Acho que aí o profissionalismo ainda era mais dignificante.</p> <p>O que entendes por tempo inteiro? Portanto...todas no mesmo horário. Não horários repartidos mas todos ao mesmo tempo. Porque acho que o repartir uma pessoa está mais tempo num horário do que noutra, não dá possibilidade a que o leque seja tão aberto, que haja tanta interacção. Por muito que a gente queira há qualquer coisa que quebra.</p> <p>Há quantos anos estás nesta escola? Há treze...</p> <p>Achas que esta escola tem uma identidade própria? Acho...mas que foi construída.</p> <p>Foi construída? Por quem cá está.</p> | <p>Missão da escola: preparar para o futuro</p> <p>Trabalho: tornar a escola acolhedora, coesa, ambiente de confiança para tornar possível trabalho dos docentes</p> <p>Valorização das boas relações pessoais entre os elementos</p> <p>Base do bom trabalho com alunos é o bom trabalho com pares</p> <p>Criticas a colegas (fora da escola) que não se empenham a tempo inteiro</p> <p>Importância da interacção entre docentes</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>Quem? Por professores mais velhos que estão cá e por professores que chegaram de novo e se integraram totalmente. Quando cá cheguei, achei que a escola não tinha identidade...portanto achei que a escola estava...cada um fazia o seu trabalho, não havia um trabalho de grupo. Trabalho que se construiu com vários colegas, apesar de alguns acharem que não. No início com um grupinho e depois com outros colegas.</p> <p>Achas que os órgãos de gestão tiveram algum papel? Qual o papel dos órgãos de gestão na construção e manutenção dessa identidade? É assim...enquanto escola como identidade sozinha...que era só directora escola...houve a oportunidade que se constrísse essa identidade. Conseguiu-se construir alguma coisa...foi-se construindo passo a passo. Depois foram surgindo os parceiros que também foram dando força e ajuda para que a identidade da escola se fosse formando. Isto em relação aos órgãos de gestão da escola. A nível de conselho executivo, quando se passou a vertical... acho que a identidade da escola já estava formada portanto não houve problemas porque o conselho executivo foi um braço da escola. Portanto também deu abertura a que as coisas... evoluíssem. Acho que a identidade da escola fez com que o primeiro ciclo a nível de agrupamento conseguisse abrir asas e trabalhar um bocadinho em conjunto...</p> <p>Facilitou? Facilitou... a identidade desta escola facilitou o trabalho que houve a nível do primeiro ciclo no agrupamento.</p> <p>Se tiveres que associar duas palavras a esta escola que palavras é que associavas? A minha escola...não conseguia dizer mais nada...</p> <p>Porquê? Porque acho que...foi ...trabalhei noutra escola onde também fiz bastante trabalho...que considero comunitário porque além de ter trabalhado com os colegas também foi trabalho com a comunidade, mas acho que aqui por estar mais perto de casa, ter a minha vida familiar mais organizada pude dar todo o meu eu a esta escola...por isso considero que esta escola é a minha escola!</p> <p>Qual é a missão desta escola? É...para mim... é que os nossos alunos...aquilo que eu gostava é que estas crianças que nós estamos a formar desde os três anos não fossem mais tarde os marginais que estamos habituados a ouvir falar que são “o C”... gostava de os ver no futuro preparados para um trabalho, com organização pessoal...era essa a finalidade que gostava de ver nesta escola.</p> <p>Achas que está a cumprir a sua missão? Não sei...tenho medo...acho que os pontos fortes e o dinheiro fácil que a maior parte dos nossos alunos é possuidor fazem com que não consigamos realizar um trabalho de verdade mas a nossa missão é tentar que as coisas funcionem.</p> <p>Como é que tu caracterizas as dinâmicas desta escola? (Silêncio) Uma dinâmica de grupo.</p> <p>Porquê uma dinâmica de grupo? Porque acho que trabalhamos como grupo e não individualmente. Fundamentalmente.</p> <p>Como achas que se organiza a escola a nível de currículo? Acho que ...realçando quem merece houve uma colega que foi o passo fundamental para isso...porque foi uma pessoa que veio acabada de sair da faculdade com uma visão muito positiva a nível da matemática e abriu portas para que a escola fosse flexível. Daí saltarmos para a gestão flexível de currículo e saltamos para tudo o que seja flexibilidade e acho que isso tudo nasceu aqui e acho que continua e vai continuar. Não se pode perder aquilo que se construiu ao longo destes quatro/cinco anos.</p> <p>Uma coisa que se valoriza muito é as parcerias. Que pontos positivos e que pontos negativos vês neste trabalho em parceria? É assim os trabalhos em parceria... Normalmente para a escola só vinham os últimos da lista porque ninguém queria e às vezes pessoas sem experiência...ao trabalhar nas</p> | <p>Identidade construída por professores mais velhos e pelos novos integrados</p> <p>Identidade associada ao trabalho de grupo</p> <p>Os parceiros da escola, assim como a direcção contribuíram para a construção da identidade da escola</p> <p>Orgulho institucional: permitiu que todo o 1º ciclo trabalhasse em conjunto...</p> <p>Escola: A minha escola (pelo envolvimento pessoal)</p> <p>Missão da escola: integração social no futuro</p> <p>Imagem negativa da comunidade</p> <p>Trabalho em grupo como característica da escola</p> <p>Construção flexível do currículo</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>parcerias as pessoas não se sentem perdidas e acabam por criar uma identidade com as pessoas que cá estão porque as parcerias abrem leques a que as coisas vão correndo mais favoravelmente.</p> <p>Isso são pontos positivos...e pontos negativos? Pontos negativos...nem sempre o temperamento de uma pessoa conjuga com o de outra pessoa surgindo pequenos atritos que tentamos filtrar mas às vezes são difíceis.</p> <p>Além da parceria outra coisa frequente é a reflexão em conjunto. Nas reuniões há muita reflexão em conjunto. Quais achas que são os impactos, se é que há impactos, dessas reflexões no trabalho do dia-a-dia? A verdade...por vezes é difícil uma pessoa acusar... não é acusar...às vezes um pessoa ao reflectir pode sentir-se ofendida por alguma coisa que é dito...que às vezes nem é dito como ofensa mas sim com a parte construtiva de afirmar alguma coisa. Por vezes uma pessoa pensa que está a fazer tudo direitinho e não vê que está a beneficiar só uma parte do trabalho e que a outra está a ficar prejudicada. Ao reflectirmos apercebemo-nos e tentamos meditar para que isso não aconteça.</p> <p>Quais as mais-valias que os projectos-piloto que estão cá na escola trazem para o trabalho do professor? O trabalho em equipa.</p> <p>Porque consideras uma mais-valia? Porque acho que...que toda a planificação é feita em grupo e se não houvesse os projectos havia um individualismo por parte da professora ou professor com a sua turma e assim há um trabalho de equipa, a planificação é feita em grupo e o próprio aluno sabe que naquele dia quer esteja na sala A, B ou C que naquele dia, àquela hora, estão a trabalhar o mesmo trabalho. Claro que a níveis diferentes conforme as competências de cada um. Mas acho que isso ajuda muito o trabalho da planificação.</p> <p>Trabalhas aqui há treze anos e antes disso trabalhaste quantos? Onze.</p> <p>Quando mudaste para esta escola notaste alguma diferença no teu trabalho? Total! Eu vinha de um trabalho de equipa e vim para um trabalho individual, mas acho que só foi um ano. Ao fim de um ano começou-se a trabalhar em equipa...eu também vou dizer que se calhar o trabalho que fiz com ciências da educação, porque sempre trabalhei com projectos, trabalhei com estagiários de ciências da educação e estagiários de assistência social... com projectos da câmara de Matosinhos contra a pobreza isso deu-me arcabouço para ver realmente aquilo que deveríamos ter para os nossos alunos. Realmente há pouco tempo encontrei uma pessoa que trabalhou comigo e que me perguntou se eu achava que aquilo que tínhamos trabalhado tinha contribuído para a minha vida profissional e eu continuo a dizer que sim. Acho que me deu uma abertura de tal maneira grande, uma amplitude diferente das coisas que me ajudou na minha progressão na carreira. Esta escola quando eu cheguei estava fechada, mas eu cheguei aqui em Setembro e logo em Outubro ou Novembro chegou um projecto da Faculdade de Ciências da Educação com umas estagiárias para virem para aqui trabalhar. Na altura perguntei porquê que eu tinha deixado a escola anterior para descansar e tinham enviado para aqui estagiárias. Responderam-me que se calhar a DREN sabia muito bem o que fazia e então voltaram-se a abrir portas para que o trabalho fosse realizado em equipa. Construiu-se o primeiro TEIP do agrupamento, em que a nossa escola foi incorporada. Vieram trabalhar para a escola animadores socioculturais, surgiram este tipo de projectos...deu-se abertura para que o trabalho que se realiza hoje se concretize.</p> <p>Se tiveres que marcar momentos ao longo dos teus anos de serviço que tenham contribuído para uma evolução tua, que momentos é que realçavas? No primeiro dia que cheguei a esta escola tive uma primeira classe, cheguei a casa a chorar...Eu nunca tinha tido uma primeira classe...foi a primeira vez. Cheguei a casa e disse ao meu marido que não me sentia capaz de dar aulas a um primeiro ano. Achei que não era capaz de ensinar a ler e a escrever porque os miúdos eram muito...tinha dezasseis rapazes e três meninas. Isso marcou-me muito...se calhar essa minha ...angústia fez com que o meu trabalho fosse diferenciado dentro da sala de aula... com os colegas... e aí a abertura. Acho que o momento mais frustrante para mim foi quando peguei naquele</p> | <p>Importância das parcerias para apoiar os mais inexperientes</p> <p>Conflitos como ponto negativo da parceria</p> <p>Reflexão permite analisar as situações</p> <p>Trabalho em equipa destruiu o individualismo e promoveu a planificação</p> <p>As parcerias e o envolvimento em diferentes projectos alterou o trabalho ampliando-o, tornando-o mais aberto</p> <p>Esta abertura contribuiu para o tipo de trabalho que se desenvolve actualmente</p> <p>Momentos cruciais para o desenvolvimento associados a problemáticos</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>primeiro ano pela primeira vez. E já trabalhava há dezasseis anos. Já era o meu décimo sétimo ano de serviço. E eu senti-me muito, muito frustrada porque não consegui...os primeiros tempos com aquela turma foram muito difíceis. Depois fui conseguindo trabalhar com eles e quando eles começaram a despertar para a leitura e para a escrita, para mim foi a parte positiva ...mas custou-me muito...chorei...</p> <p>Esse momento achas que foi fulcral?</p> <p>Foi...fulcral na minha vida profissional...</p> | |
|---|--|

Entrevista 6

| Entrevista V | Ideias-chave |
|---|---|
| <p>António, podes descrever um dia normal de trabalho? Chego à sala e espero que cheguem os alunos. Escrevesse a data, o aluno responsável distribui os cadernos pelos colegas, passam o sumário e começamos a trabalhar. A área pela qual começamos depende do dia da semana. Na hora do intervalo quem acabou o trabalho sai logo, os outros ficam a acabar as suas tarefas que é para depois não haver briguinhas e no dia seguinte os outros também se atrasarem. Após o intervalo como vêm das correrias e suados dou um tempinho para deitarem a cabeça, para descansarem, beberem o leiteinho e acalmarem para começarem a trabalhar. Depois depende se há coisas para fazer de tarde, se preparamos a aula do dia seguinte... às vezes preparamos o material. Depois da aula posso ter que cumprir horas de estabelecimento.</p> <p>E tens que ficar cá a trabalhar? Exactamente.</p> <p>Teres que ficar na escola acontece muitas vezes? E isso aborrece-te? Sim, há sempre coisas que precisam de ser feitas, que só quando os alunos vão embora é que as podemos fazer. Não me aborrece, mas os horários deviam ser diferentes, não me importava de passar mais tempo na escola e não ter que levar nada para casa. Assim fazia-se tudo na escola.</p> <p>O que é que torna um dia de trabalho mais pesado ou mais leve? Se for de Inverno o próprio tempo, a chuva. O facto de no dia anterior ter dado um jogo ou terem estado a ver a novela, que eles gostam, até tarde. No dia seguinte de manhã nota-se porque eles chegam por volta das oito e ainda não estão com ritmo de trabalho. Quando está muito calor também os perturba e ficam mais excitados. Se há uma discussão com algum pai ou à entrada da escola, desmotivamos. Ou se vêm falar porque algum aluno não aprende, ficamos mais pensativos sobre o que estamos a fazer bem ou mal... o dia fica mais pesado.</p> <p>O que te satisfaz mais a nível profissional? Ver que os alunos realmente estão a evoluir. Ver que aqueles alunos que no início do ano tinham muitas dificuldades estão a evoluir, a desenvolver. Porque os bons alunos são participativos, vão participando, sabemos que eles sabem. Os mais introvertidos quando começam a participar, quando conseguimos que tenham iniciativa, isso é que é gratificante.</p> <p>É mais gratificante, mais motivador? Exacto. Esse feedback professor – aluno é que torna fantástico o ambiente na sala de aula e na nossa profissão.</p> <p>Recordaste de alguma situação de sucesso a nível profissional? Quando os alunos se portam mal, fazem as suas travessuras e nós conseguimos chegar a eles e levá-los a uma introspecção, de forma a terem consciência que estiveram mal e irem mudando os seus comportamentos. È das situações mais fantásticas. Lembro-me de várias situações ao longo do ano porque eles ainda são pequeninos e vão adquirindo a noção de comportamentos, ainda têm mais dois anos de primeiro ciclo. Não é só dar a matéria, é necessário trabalhar o dia a dia. Quando cheguei eles tinham comportamentos muito agressivos por causa do wrestling. Depois de muitas palestras na sala de aula e de conversas com os pais notei que diminuíram bastante, agora só acontece pontualmente. No início era praticamente todos os dias.</p> <p>Achas que esta escola tem os recursos necessários que tornam o teu trabalho ideal? É assim ... o ideal não, porque nunca estamos satisfeitos. Por muito que a escola nos ofereça nós queremos sempre mais. Agora acho que tudo o que queremos para trabalhar a escola dá-nos, com mais ou menos dificuldade. Acho que há falta de material a nível de balanças, pesos para trabalhar o volume, para os alunos mais velhos perceberem... Nesse sentido pode ter falhado alguma coisa, mas de resto acho que não.</p> | <p>Trabalho docente engloba o trabalho com os alunos, mas também com os colegas.</p> <p>Preferência pelo trabalho na escola do que o trabalho individual em casa. Será a preferência pela cooperação?</p> <p>Trabalho docente prejudicado principalmente por motivos emotivos: dificuldades de aprendizagem, discussão com pais...</p> <p>Insucesso dos alunos como desmotivador no trabalho mas proporciona reflexão</p> <p>Satisfação profissional associada à evolução e ao sucesso dos alunos mas também à relação pessoal aluno-professor</p> <p>Sucesso profissional associado a melhores comportamentos sociais</p> <p>Balanço positivo da escola ao nível dos recursos.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Além do trabalho com os alunos há o trabalho com os pares, com os colegas de trabalho. Qual destes dois tipos de trabalho tem mais importância para ti?</p> <p>Depende do par que temos. Já fiz parceria com uma colega do quarto ano em que eu estava lá para apoiar os alunos individualmente e foi uma experiência diferente. Estamos habituados a trabalhar na nossa sala, com os nossos alunos, sozinhos, e ali eu estava a dar apoio e apercebia-me de pormenores que me ajudavam na minha sala de aula. Quando tive as minhas parcerias, já tive várias, na sala de aula foi fantástico! Enquanto um estava no quadro o outro estava com os alunos ajudando a que andassem mais depressa e vice-versa. Conseguíamos complementar-nos. Numa matéria em que a outra professora era mais forte ela explicava, noutra era eu. Acho que funcionou fantasticamente. Ao ouvirmos outro professor a falar acho que ficamos mais fortes em coisas que até então nunca tínhamos pensado. Estas experiências em conjunto são boas para evoluirmos cada vez mais.</p> <p>Referiste pontos positivos das parcerias, e pontos negativos?</p> <p>Depende, eu com as parcerias que tive não houve pontos negativos, acho que funcionou sempre bem. Acho que todos tínhamos como objectivo o sucesso dos alunos e todos trabalhamos. Não estávamos preocupados que um fosse melhor que o outro ou em competir um com o outro. Tivemos consciência que os alunos é que eram importantes. Nesse sentido não houve pontos negativos e os miúdos adaptaram-se a mais que um professor na sala, o que é bom para eles porque vão ter vários professores no 2º ciclo. Assim o choque não é tão grande, não vão ter o choque que nós tínhamos na altura quando chegávamos ao 5ºano e tínhamos vários professores. Eles agora já têm professor de inglês, professor de educação física, mais estas parcerias em que trocam de professor ao longo do ano.</p> <p>Há quanto tempo estás nesta escola?</p> <p>Desde Outubro.</p> <p>Do que conheces desta escola, do que tens vivenciado, achas que tem uma identidade própria?</p> <p>Tem. Cada escola tem uma identidade própria, dependendo do meio em que está inserida, cria a sua própria identidade. Esta escola é uma escola que possui um pouco da identidade das professoras que cá tem. São professoras que trabalham cá há muitos anos. O que provavelmente vai acontecer é que quando elas saírem a escola vai perder um pouco da sua identidade. Depois depende, se houverem professoras que continuem cá, que não saiam, a escola pode manter uma identidade parecida com a que tem, uma identidade que foi adquirindo com as professoras mais velhas.</p> <p>Quando chegaste a esta escola foi fácil integrares-te? Como te sentiste?</p> <p>Todos me puseram à vontade, mas a integração nunca é fácil. Por mais que a gente queira alteramos sempre o nosso ritmo de trabalho. E havia o problema de serem tudo mulheres de manhã, o que também não me deixava tão confortável. Só depois ganhando confiança é que se começa a conversar. Antes de eu chegar existiam piadas que no início me faziam confusão. Ao longo do ano as coisas foram surgindo naturalmente e agora até já percebo algumas piadas.</p> <p>Que palavras usarias para definir a escola?</p> <p>Coesão e coordenadora.</p> <p>Podes explicar?</p> <p>Acho que apesar das nossas divergências somos um grupo muito unido e acho que nunca ninguém se tentou individualizar. E coordenadora porque acho que temos uma mulher fantástica e tudo o que temos deve-se a ela, à maneira dela deliberar. Às vezes comete erros, tem defeitos como toda a gente, mas quando se apercebe assume. O líder muitas vezes não reconhece erros, acha que tem sempre razão e aqui não é o caso.</p> <p>E a nível de dinâmicas, como consideras a dinâmica desta escola.</p> <p>É única. Nunca tinha trabalhado numa escola com uma dinâmica igual a esta. Até devido ao projecto que está a ser implementado e está a obter os seus frutos. Eram necessários mais projectos destes... até para dar trabalho a colegas. (risos)</p> | <p>Valorização da parcerias pelo facto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajudar os alunos "a que andassem mais depressa" - desenvolvimento profissional através aprendizagem com colegas <p>Preocupação pelo sucesso dos alunos, mas também pela preparação para o 5º ano</p> <p>Importância das "colegas mais velhas" na construção manutenção da identidade da escola, mas também do meio em que está inserida.</p> <p>Dificuldade da integração pelo facto de ser escola feminina?</p> <p>Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coesão - Coordenadora <p>Importância fundamental da liderança pelas suas características pessoais e do grupo sem protagonismo</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>Qual achas que foi a importância dos órgãos de gestão para a construção e manutenção deste tipo de trabalho? (...) Tiveram que nos dar os recursos, e esses são sempre importantes... A nível de dinâmica não influenciaram, o que se fez e se faz é através da equipa pedagógica. Só quem está ligado aos projectos é que sabe como funcionam, os compreende, tem noção do que ele é.</p> <p>Então quem são os elementos que fazem com que estas dinâmicas funcionem? Há uma colega que é a grande conhecedora do projecto. Ela é quem conhece os pontos fortes e os pontos fracos do projecto, transmitindo-os bem. E há as professoras responsáveis pela sua criação. Acho que são elas quem mais dinamizam.</p> <p>A nível da forma como se trabalha o currículo, que ideia tens desta escola? Acho que estamos a tentar que os alunos atinjam as competências não ano a ano mas ao longo do primeiro ciclo. Eles podem não atingir agora mas no ano a seguir conseguirem chegar lá. E trabalhar com poucos alunos por grupo é fantástico.</p> <p>Há muitas reflexões conjuntas nas reuniões, quais os efeitos dessas reflexões? Sempre que estamos reunidos, sempre que discutimos, retiramos sempre alguma coisa positiva do que foi reflectido e do que foi analisado, porque a análise é feita em conjunto. Há coisas que se discutem para melhorar. Foram cometidos alguns erros durante o ano que se foram modificando. Este ano acho que temos noções muito melhores para o projecto, pois temos consciência do que temos de mudar, do que realmente é bom para a sua continuidade.</p> <p>Notaste alterações no trabalho que desenvolves aqui, relativamente ao trabalho que desenvolvias noutras escolas? Estamos habituados a ter os alunos todos na sala com ritmos mais lentos ou mais elevados e temos que trabalhar com todos eles. Na sala dividimos dois ou três grupos e às vezes temos mais que um ano de escolaridade o que nos obriga a desdobrar e é muito desgastante... O trabalho que fazemos aqui também é desgastante no sentido que damos apoio mais individualizado, mas sabemos que ao fim do dia depois de termos trabalhado com aquele aluno alcançamos sucesso – acho que esta é a palavra certa, o nome do projecto acho que encaixa bem - porque sentimos que obtivemos mais das crianças. Trabalhando assim acho que conseguimos trabalhar as competências ao longo do 1º ciclo.</p> <p>Os projectos que estão cá na escola têm alguma implicação no vosso trabalho? Achas que ganhaste alguma coisa com estes projectos? Quem ganhou foram os alunos. Os alunos é que ganham com este tipo de projectos porque permiti-lhes diminuir lacunas e cimentar conhecimentos até atingirem o resto que lhes falta. Acho que todos os alunos ganharam, evoluíram mais do que se estivessem integrados em turmas ditas normais.</p> <p>O que gostas mais e o que gostas menos nesta escola? O que gosto mais são as pessoas: professores, funcionários e alunos. O que gosto menos é o exterior, o ambiente em que a escola está inserida. Não é o ideal.</p> <p>Porque te desagrada tanto? Porque é a realidade dos miúdos, a nós desgasta-nos e para eles é banal e não deveria ser. Deviam estar um pouco dentro de uma redoma. Alguns são muito adultos para a idade que têm e isso nunca é positivo, parece que não brincam. Parece que nem têm a idade que têm, saltam etapas do seu desenvolvimento.</p> <p>Qual a missão desta escola? Para mim a missão, a responsabilidade desta escola é desenvolver os alunos não só a nível do ensino mas também a nível de responsabilidades para a vida. Sabemos que a maior parte das famílias não são as ideais por isso o papel da escola é prepará-los para a vida, levá-los a sítios onde se calhar nunca terão oportunidade de ir – como museus ou outras visitas de estudo. A escola permite-lhes voar para outros sítios. Abrir-lhes um pouco as mentes e dizer-lhes que o mundo não acaba aqui, há mais. A escola tem o papel de educá-los, a educação devia vir de casa mas neste momento é à escola que cabe esse papel.</p> <p>Gostas do teu trabalho, sentes-te realizado? Não sou capaz de me sentir realizado...</p> | <p>Dinâmicas como resultado de todos, mas reconhecimento da importância de alguns elementos pelo seu conhecimento.</p> <p>Valorização dos grupos pequenos Perspectiva de ciclo</p> <p>Importância da reflexão para uma reformulação constante do trabalho docente</p> <p>Gosto pela escola associado ao sucesso que obtém com os alunos</p> <p>Valorização da inovação pelos benefícios para os alunos</p> <p>Pontos positivos: Pessoas Pontos negativos: Contexto local</p> <p>Mais do que desenvolver academicamente os alunos “preparar para a vida” “abrir horizontes”. Visão negativa da família e do meio que tem de ser alargada</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>Então onde melhorarias? Aspectos do meu dia-a-dia. Acho que temos de ver o que falhou e tentar melhorar, por exemplo nas áreas de expressão plástica e expressão musical. Também gostava de trabalhar melhor com as TIC, que apesar de já ser uma coisa banal há miúdos que só têm acesso a elas na escola. Se eu conseguisse colmatar essas falhas oferecia aos miúdos outro tipo de experiências.</p> <p>E o que mudarias no teu trabalho como professor? A parte administrativa, ou seja, a papelada que os professores tem de tratar e muita, se calhar era essa que eu mudaria, se a pudesse vender ficava todo contente...</p> <p>A escola oferece os recursos necessários? Tem alguns computadores. Precisava de mais para pudermos pôr uma turma inteira a trabalhar porque temos de os colocar aos pares, ou mesmo em grupos de três, enquanto um trabalha os outros estão a ver, o que não se torna fácil. Existem estas barreiras...</p> <p>Quantos anos tens de serviço? Antes da profissionalização tenho quatro e após profissionalização tenho outros quatro.</p> <p>Em oito anos de serviço quais foram os momentos em que tu achas que evoluíste mais? - O primeiro ano que trabalhei, acho que... nós vamos para o mercado de trabalho com uma ideia errada da prática pedagógica. Aquilo que apreendemos da prática pedagógica é uma noção muito errada, um trabalho muito abstracto, como se fosse uma utopia, digamos assim. Quando estagiamos chegamos ao pé dos alunos e não encontramos bem a realidade que queríamos, a turma não é verdadeiramente nossa, não entramos logo no início do ano e eles já estão formados pela professora que já lá está há muitos anos e com muitos anos de experiência. Nós vamo-nos integrando mas não estamos à vontade com a turma. Quando depois começamos a trabalhar, passa a ser a nossa turma, os nossos meninos e é diferente. Esse primeiro ano foi fantástico a nível de aprendizagens. Se calhar, o meu segundo salto foi quando fui para a Cor, que foi outra vez uma experiência fantástica. Também num meio complicado fez-me desenvolver muito. E agora este ano, o trabalho em parceria. Acho que em oito anos de trabalho estes são os três pontos muito importantes na minha aprendizagem.</p> | <p>Vontade de melhorar o seu trabalho e a sua formação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Repúdio pela burocracia</p> <p>Falta de recursos informáticos na escola</p> <p>Valorização do primeiro ano de trabalho ao nível do desenvolvimento profissional.</p> <p>A importância dos meios “complicados” para o desenvolvimento profissional, Valoriza também o trabalho em parceria. (distingue bem do estágio em que aprendizagem é diferente e não igualdade de parceria)</p> |
|---|---|

Entrevista 7

| Entrevista Ca | Ideias-chave |
|--|--|
| <p>Maria, como descreves um dia normal de trabalho na escola? Um dia normal é chegar à escola, encontrar os colegas e dirigir-me à sala de aula onde começo o que levo programado. Normal é isto... sem nada de extraordinário.</p> | Engloba no trabalho docente o trabalho com os alunos e o “encontro com os professores” Salienta a importância da programação |
| <p>O que pode acontecer que te dificulte o dia? Um conflito na escola. Um conflito estraga logo tudo. No ano passado aconteceu um conflito que impossibilitou o resto do dia de trabalho.</p> | Conflitos como prejudiciais ao trabalho docente |
| <p>Se tivesses que mencionar o que te dá maior ou menor satisfação a nível profissional o que mencionavas? O que me dá maior satisfação é conseguir uma grande cumplicidade com os meus alunos e com os pais deles. É sentir-me bem com quem trabalho. Claro que isso também implica um bom relacionamento com os meus colegas e com as auxiliares.</p> | A satisfação pessoal associada ao bom relacionamento interpessoal |
| <p>Mas pelo que dizes valorizas mais o trabalho desenvolvido com os alunos do que o trabalho desenvolvido com os colegas? Sim. Em primeiro lugar está o trabalho, o relacionamento com os alunos depois o relacionamento com os colegas. Claro que tudo junto torna o trabalho ótimo.</p> | Valorização do trabalho com os pares para um ótimo trabalho com alunos |
| <p>Para ti qual a missão desta escola? Neste momento a missão desta escola é combater o insucesso escolar dos meninos.</p> | Objectivo da escola: sucesso escolar, bons resultados |
| <p>É uma missão difícil? É difícil mas concretizável. Aliás está a conseguir-se, é complicado mas conseguir bons resultados nunca é fácil.</p> | |
| <p>A escola, na tua opinião, possui os recursos materiais e as condições necessárias? Tudo não tem mas a nível de materiais tem muita coisa. Eu venho de escolas onde não existe praticamente nada. Refiro-me a escolas isoladas que comparada com essas, esta tem muitos recursos. Claro que nunca chega, nunca é demais, nunca é suficiente... Mas, nos moldes de trabalho em projecto, acho que necessitamos de mais salas de aula em funcionamento, mais quadros, etc...</p> | Satisfeita a nível de recursos mas... |
| <p>Que diferenças notaste no teu trabalho docente nesta escola? Aqui há muito movimento, eu sempre estive em escolas de lugar único ou de dois lugares. Aqui há muito movimento, essa foi a principal diferença que senti. Há mais convívio, mais interacção, mais dinâmica. Não é só escola/trabalho.</p> | Valorização das relações pessoais e interpessoais na escola. Maior número de elementos visto como positivo social e logo emotivamente. |
| <p>Realçaste pontos positivos, essa mudança só te trouxe pontos positivos? Não. Por vezes os métodos de trabalho diferentes são complicados. Termos de trabalhar lado a lado com pessoas muito diferentes de nós por vezes é complicado. Por vezes há confrontos entre parcerias de trabalho. Por isso nem tudo é positivo. Quando estamos sozinhas na nossa escola somos soberanas, aqui há regras de convivência.</p> | Dificuldade em coordenar a diferença no grupo de trabalho |
| <p>Referiste pontos positivos do trabalho de parceria... Não há consequências negativas desse trabalho? Há, há consequências positivas e consequências negativas. Há métodos de trabalho diferentes e pode ser bom para um aluno que não percebeu a forma como eu explico mas conseguiu compreender da forma que outra colega explica. Mas isso também pode ser mau porque, por exemplo, já me aconteceu... Estou agora a lembrar-me, de explicar as contas de subtrair com empréstimo de uma forma, os alunos foram para outra colega que explicou através de outro método e quando os alunos voltaram para mim estavam muito confusos. Por isso, trabalhar em parcerias tem o seu lado positivo e o negativo.</p> | |
| <p>Consideras que esta escola tem uma entidade própria? Penso que sim. Acho que é inédito, já não digo no país mas do que conheço é inédito na zona do Porto a forma como a nossa escola trabalha ao nível de projecto.... A nível de trabalho porque a nível de conotação como entidade a escola é rotulada de forma muito negativa. Ainda me lembro que quando fiquei aqui efectiva nem dormi devido à cotação negativa que a escola tinha.</p> | Percepção de uma escola negativa pelo ambiente em que está inserida e “inédita” pelo modo de trabalho dos profissionais |

| | |
|--|--|
| <p>Definindo a escola, a nível da sua identidade, que palavras escolhas para a definir? Sei lá...Dinâmica... diferente.</p> <p>Explica porquê essas. Dinâmica porque mesmo as colegas que estão a 2, 3, 4 anos de se reformar possuem uma dinâmica de trabalho fora do comum. Muito diferente do que tenho visto. Lá para cima os novos são os que têm esta dinâmica. Admiro essa dinâmica completamente diferente. A mentalidade também é diferente e tudo isso contribui.</p> <p>Como caracterizas a dinâmica da escola? É uma dinâmica inovadora. Vê-se pelo trabalho que é feito aqui.</p> <p>Inovadora em que sentido? Inovadora no trabalho de projecto que está a ser desenvolvido na escola, tanto no trabalho de parcerias entre professores, como na aprendizagem dos alunos que é feita por competências a nível de ciclo e não de anos de escolaridade. Inovadora, também, porque é realizado um trabalho no seu conjunto e não de forma individual, como é feito noutras escolas.</p> <p>Achas que os órgãos de gestão influenciaram a criação dessas dinâmicas? Não faço ideia mas se falarmos na DREN como órgão de gestão sim porque ela permitiu que fosse possível.</p> <p>E o conselho executivo? O que é feito tem que ter uma autorização, porque existe uma hierarquia. Por isso, nesse sentido, teve que haver uma autorização. Logo houve influência deles porque não dificultaram o que se pretendia.</p> <p>Que pessoas realças como importantes para a criação desta dinâmica da escola? Além dos órgãos de gestão?</p> <p>Sim, quais são os motores da dinâmica desta escola? Nós. Os professores são os maiores impulsionadores deste projecto.</p> <p>Que mais valias vês neste tipo de projectos? São projectos enriquecedores. O trabalho em conjunto ajuda-nos a aprender. É um trabalho diferente do que estava habituada a fazer. São uma mais valia na nossa profissão e na prática pedagógica. Acho que aprendi mesmo muita coisa a aplicar com os meninos. É esse um dos grandes benefícios de trabalhar em conjunto.</p> <p>O que gostas mais e o que gostas menos na escola? Já referiste pontos que gostas e pontos que não gostas mas directamente ainda não referiste o que mais gostas e o que menos gostas nesta escola. Gosto da união entre as pessoas que aqui trabalham. O que menos gosto é, no tipo de trabalho que se está a fazer, quando, por vezes, tens de trabalhar com alguém muito diferente de ti. Isso complica o ritmo de trabalho, a sua dinâmica e o próprio trabalho.</p> <p>Além do trabalho em conjunto são também realizadas muitas reflexões conjuntas nas reuniões... Sim.</p> <p>O que vês de positivo, de prático, que retiras daí para o teu dia-a-dia? Aprendi a importância de uma planificação “direitinha”. A importância de definir métodos de trabalho, actividades, estratégias, materiais. Aquelas coisas que com os anos de trabalho vamos perdendo o hábito de fazer e não devemos, porque de facto é importante.</p> <p>Notaste isso? Notei, porque planeamos o trabalho, o que depois é vantajoso para a sala de aula.</p> <p>A forma como esta escola vê o currículo, a forma como o trabalha é diferente, como a descreves? Neste momento devido à nossa dinâmica de projecto trabalhamos o currículo de forma diferenciada. Estar a trabalhar com os meninos por competências que muitas vezes não são</p> | <p>Escola: - Dinâmica - Diferente/ Inovadora</p> <p>Dinâmica e mentalidade das colegas mais velhas realçada</p> <p>Associação da escola inovadora pelo trabalho em equipa e parceria, assim como visão de ciclo.</p> <p>Importância dos superiores como elementos neutros mas não obstáculos à construção das dinâmicas</p> <p>Os professores como motores das dinâmicas de trabalho.</p> <p>Inovação bem aceite visto ser enriquecedor o trabalhar em conjunto e permitir aprendizagem com os outros.</p> <p>Pontos positivos: - união Ponto negativo: - dificuldade coordenar trabalho com características diferente</p> <p>Actualização de competências é importante nas reuniões (exemplo das planificações) Importância da planificação das aulas em conjunto</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>aquelas do seu ano de matrícula implica um trabalho diferente do currículo. Não é estanque, não seguimos aquilo que está no papel, há uma construção, um desenvolvimento do trabalho.</p> | <p>Defesa de um currículo diferenciado... Confusão entre programa, competências de ciclo...</p> |
| <p>Estás contente com o teu trabalho? Sim, com o trabalho, com os alunos, com os colegas...</p> | |
| <p>No entanto, provavelmente há coisas que mudavas no teu trabalho ou no trabalho do professor. Na escola ou de uma forma geral. Lembrei-me agora, mas se calhar não vou responder à tua pergunta. Com esta história da avaliação do professor acho que vai surgir muita mudança em que alguns colegas vão esquecer aquilo que para mim é mais importante que é o trabalho com os alunos, surgindo o trabalho para uma determinada nota. Vai surgir o trabalho noutra sentido.</p> | <p>Satisfação profissional associada às relações pessoais...</p> |
| <p>O que queres dizer com “outro sentido do teu trabalho”? Qual é o sentido do teu trabalho neste momento? Não é o sentido do meu trabalho, mas sim do trabalho dos professores em geral (isto em relação à avaliação dos professores, claro). Neste momento o objectivo do meu trabalho é contribuir para a diminuição do insucesso escolar na E.B.1.</p> | <p>Receio da avaliação de desempenho</p> <p>Associa trabalho ao desenvolvido com os alunos, o outro é negativo</p> |
| <p>Quantos anos de serviço tens, Maria? Dezassete.</p> | |
| <p>Em dezassete anos de serviço quais foram os momentos mais importantes para o teu desenvolvimento enquanto profissional? Sinceramente os últimos dois anos, que é desde que trabalho aqui. É muito diferente das escolas onde trabalhei anteriormente. Aqui há uma troca muito grande de experiências... e isso é que é a escola da vida. Claro que para evoluirmos a nível profissional precisamos de estar bem a nível pessoal, mas temos que saber colocar o trabalho acima de tudo.</p> | <p>Desenvolvimento profissional associada a troca e reflexão conjunta.</p> |

Entrevista 8

| Entrevista Mo | Ideias-chave |
|---|--|
| <p>Francisca, quero que comeces por me descrever um dia normal do teu trabalho? Um dia normal de trabalho? Um dia normal de trabalho começa desde que entras na escola até à sua saída. Temos que realizar as tarefas estipuladas para aquele dia mais o trabalho extra que possa surgir.</p> <p>Consideras isso um dia normal? O trabalho estipulado mais o trabalho extra que possa surgir e que tem de ser feito naquele dia.</p> <p>O que pode acontecer que torne o teu dia num dia mais difícil ou num dia mais leve? Sei lá...um desentendimento qualquer, um problema com um alunos que exija procedimentos extra, contactos com o encarregado de educação, efectuar registos. Isso complica o dia. Ou então documentação que pode ser pedida em cima da hora uma reformulação, uma organização, algum dado referente à turma, alguma decisão que nos pedem para ser feita relativamente a um programa, a uma visita de estudo. Alguma coisa que tem de ser decidida rapidamente.</p> <p>Na tua profissão o que te provoca satisfação ou insatisfação? Satisfação quando nós conseguimos visualizar a nível concreto aqueles objectivos que temos com os miúdos e quando vemos evolução, frutos do nosso trabalho.</p> <p>Se eu te pedir que me descrevas, relates uma situação de sucesso ao longo da tua profissão, qual te ocorre? Só com um aluno ou com vários?</p> <p>A que tu quiseses... Houve uma turma que tive logo no meu segundo ano de serviço que incluía diferentes níveis de aprendizagem, e uma menina surda-muda. Ao longo do ano foi mais ou menos conseguido cumprir o planeado, a menina foi integrada na turma, fui comunicando com ela e consegui que ela apreendesse o essencial.</p> <p>Uma situação bem sucedida? Acho que sim.</p> <p>Ao longo da tua entrevista tens falado da tua ligação com os alunos mas existe também a ligação com os pares, com os colegas. A qual dás mais importância, ao trabalho com os alunos ou ao trabalho com os pares? Qual a importância que dás a um e a outro? Para mim o trabalho com os alunos e o trabalho com os pares é igualmente importante. O que me dá mais prazer é o trabalho com os alunos mas para que ele seja feito com sucesso é igualmente importante o trabalho com os pares...é essencial.</p> <p>Estás nesta escola há quantos anos? Há dois anos.</p> <p>Há dois anos. Achas que esta escola tem uma identidade própria? Tem, tem...tem mesmo, porque tem definida uma certa filosofia que nem os elementos novos que chegam conseguem...como hei-de dizer...nem os elementos novos conseguem impor-se. Diluem-se, eles diluem-se. Diluem-se significa que de bom grado se integram.</p> <p>Se tiveres que associar duas palavras à escola que duas palavras é que te surgiam? Dinamismo e eficiência.</p> <p>Podes explicar? Foi uma associação imediata. Dinamismo porque se articula com muitos projectos, várias identidades, várias pessoas e várias associações. Eficiência porque consegue alcançar os objectivos tendo em conta toda essa articulação.</p> | <p>Associação do trabalho docente, mais do que sala de aula</p> <p>Dia mais pesado associado à burocracia...</p> <p>Satisfação associada ao cumprimento dos objectivos com os alunos</p> <p>Valoriza o trabalho com pares mas o prazer associado ao trabalho com os alunos</p> <p>Defende a existência de uma filosofia que os mais novos integram</p> <p>Escola: Dinamismo (no sentido da comunidade) Eficiência (consegue alcançar objectivos)</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Falaste em dinamismo associei às dinâmicas da escola. Se tiveres que caracterizar as dinâmicas da escola, além da palavra dinamismo como as caracterizavas? Autonomia, flexibilidade...e elasticidade...não sei se a palavra define bem o que quero dizer.</p> <p>O que queres dizer? Há sempre o cuidado de articular de forma a que se consigam atingir os objectivos propostos.</p> <p>Relativamente a estas dinâmicas da escola, que papel atribuis aos órgãos de gestão em construir e manter estas dinâmicas. Os órgãos de gestão da escola ou exteriores à escola?</p> <p>Podem ser os dois. A nível exterior, o conselho executivo acho que ...a escola tem uma forma de funcionar que se sustenta a si própria. É muito autónoma, independentemente de existir um conselho executivo a escola não deixaria de ter a sua autonomia, a sua filosofia, a sua forma de actuar.</p> <p>E dentro da escola? Como assim?</p> <p>Tu separaste interior e exterior, estavas-te a referir a quem. Dentro da escola referia-me à coordenação. Ela é essencial porque a coordenação da escola consegue ter em conta esses princípios.</p> <p>Consegue ter em conta esses princípios? Que queres dizer com isso? A coordenação da escola já gere a escola tendo em conta a autonomia a flexibilidade.</p> <p>Além da coordenadora, estas dinâmicas devem-se a outras individualidades, a outros elementos? Sim, ao pessoal docente e também um pouco a identidades que já se habituaram a trabalhar com a própria escola. Identidades com quem foram trabalhadas algumas actividades e com quem se manteve o elo de ligação.</p> <p>Quem são essas identidades? Quando falo em identidades refiro mais a pessoas.</p> <p>Pessoas fora da escola? Sim pessoas fora da escola.</p> <p>Quem por exemplo? É difícil definir porque algumas pessoas não conheço propriamente os nomes mas por exemplo a câmara municipal. Esta escola já tem relacionamento com certas pessoas da câmara há muitos anos, assim como a associação de pais, elementos do centro profissional que estão sempre disponíveis...há esse tipo de situações que ajudam.</p> <p>Este tipo de trabalho que é um trabalho em equipa, de parcerias, traz certamente pontos positivos e pontos negativos. O que apontarias como ponto positivo e ponto negativo? Ponto negativo, que eu não acho que seja assim tão negativo, aumenta o grau de exigência para todos porque tem que se articular informações, actividades, o trabalho, todos os pormenores. Também é difícil as emoções entre as pessoas...é provavelmente o que é mais difícil de gerir. De resto só vejo pontos positivos.</p> <p>Como por exemplo? Também facilita o trabalho entre todos, é dividido o trabalho mas também os problemas o que ajuda a equilibrar. Quando só se têm coisas positivas também são divididas entre todas. A responsabilidade é dividida...</p> | <p>Define estratégias como autónomas e flexíveis</p> <p>Desvaloriza importância dos órgãos de gestão</p> <p>Coordenadora gere com flexibilidade e autonomia??? ???</p> <p>Importância dos professores para construir identidade</p> <p>Importância da comunidade: CMP, Pais, Centro Formação Profissional na construção da Identidade</p> <p>Dificuldade dos professores articularem trabalho por factores emotivos</p> <p>Trabalho em equipa permite dividir responsabilidades trabalho e problemas...</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>A nível da sala, nível do processo de trabalho de sala por exemplo, vês algum ponto positivo? Depende muito da forma como é aplicado o trabalho efectivo do processo ensino aprendizagem. Se houver um trabalho de equipa entre os vários elementos que possam estar na sala tem pontos positivos. Fundamentalmente...</p> <p>Pode existir uma falta de compatibilidade? Sim. Negativo pode surgir o facto da criança no início revelar alguma resistência ao facto de ter mais de um professor na sala. No início provoca estranheza mas com o tempo é ultrapassável.</p> <p>Além das parcerias há as reflexões em conjunto. Qual achas que é a influência dessas reflexões no trabalho de sala de aula e no próprio trabalho da escola e na forma como ela se organiza? Por vezes quando não temos noção de algo que estamos a fazer de mal, quando reflectimos em conjunto apercebemo-nos disso. Há sempre alguém que está de fora que vê as coisas de outra perspectiva. Ideias novas, diferentes, ou a mesma ideia mas aplicadas de forma diferente, diferentes formas de actuar, diferentes formas de ver o mesmo problema, diferentes horizontes para o mesmo problema e diferentes formas de o resolver.</p> <p>Tudo isso provoca impacto no quotidiano? Provoca.</p> <p>Esta escola tem projectos diferentes. Quais as mais valias que esses projectos trazem para os professores. Actividades diversificadas, novas experiências aos alunos.</p> <p>E ao professor enquanto profissional? Enriquece-nos a nível pessoal porque experimentamos diferentes situações, adquirimos mais experiência, enriquecemos os nossos conhecimentos, ficamos mais preparados para outro tipo de situações.</p> <p>E pontos negativos? O único ponto negativo para mim depende sempre de uma questão de gestão e organização. Se falhar a gestão e a organização torna-se difícil dar cumprimento as actividades. Se houver uma boa gestão, uma boa articulação e as coisas forem definidas com o tempo certo para serem aplicadas só vejo vantagens.</p> <p>Chegaste a esta escola há dois anos? Sim.</p> <p>Que mudanças sofreste no teu trabalho... Mais flexibilidade...</p> <p>Mudanças positivas ou negativas... Negativas, não acho que sejam porque eu acho que sou uma pessoa com tendência individualista acabei por ganhar um bocadinho com isto. Embora no início me tenha custado aceitar um pouco a ideia, não pelo projecto mas por ter ficado, a nível de concurso, um pouco mais longe do que esperava. Estava contrariada no início. Agora sinto que ganhei mais abertura. Não digo que fui aceitando as ideias dos outros porque sempre as fui aceitando mas se calhar fiquei com os horizontes mais largos e fiquei com diferentes formas de ver as coisas e de pensar. Fiquei com uma maior resistência e com mais experiência.</p> <p>Eu estava a perguntar mais a nível de sala de aula mas essas características são gerais. A nível de sala de aula foi o aprender a trabalhar em parceria que é uma situação que eu nunca tinha experimentado, só tinha tido esse trabalho a nível de apoio pedagógico.</p> <p>A nível da forma como esta escola organiza e aborda o currículo, achas que o faz de alguma forma diferente? Fá-lo de uma forma equilibrada, sempre tendo em conta o que o aluno precisa, as necessidades dele, o que é mais benéfico para ele, o que precisa ser trabalhado para o progresso dele.</p> | <p>Trabalho em equipa diálogo e a descoberta de novas formas de trabalhar</p> <p>Inovação enriquece o profissional a nível das experiências</p> <p>A escola torna o trabalho docente com mais abertura</p> <p>Considera que o currículo é adaptado à realidade de cada aluno, sendo a base da organização da escola</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>A forma como se organiza a nível do currículo é importante para a forma como a escola se organiza num todo? Sim, acaba por ser o ponto de partida, as nossas actividades são planeadas em função disso.</p> <p>Qual a missão desta escola? Fazer com que os alunos se sintam felizes nela, gostem da escola se sintam bem na escola.</p> <p>O que gostas mais e menos na escola? Menos...menos é o barulho. O barulho mas não é no mau sentido, o barulho de sermos tantos a nível do diálogo...acho barulhento. Causa – me desconforto! Não me refiro ao barulho das crianças porque esse é natural, refiro-me ao barulho no trabalho. A intensidade de trabalho é tanta que por vezes cria-se barulho desnecessário.</p> <p>E o que gostas mais na escola? O que gosto mais...é um sítio agradável de trabalhar. Por muito trabalho que haja há sempre alegria. (Risos)</p> <p>Achas que esta escola tem os recursos necessários para o teu trabalho como professora? Se eu falar de materiais didácticos, informáticos, considero que é uma escola relativamente bem equipada, a nível de materiais de educação física e expressões é uma escola equipada que permite um bom trabalho, tem biblioteca e uma série de recursos que permitem desenvolver um bom trabalho. Além dos recursos humanos...</p> <p>Estás satisfeita? Sim.</p> <p>Estás satisfeita a nível de recursos e pelo que dizes o ambiente também é bom, no entanto se tivesses o poder de mudar algo na tua profissão enquanto professora, o que mudarias? (Silêncio)...</p> <p>Nada? Estou a tentar mudar alguma coisa com sentido...Talvez as horas de trabalho sejam intensas de mais e muito seguidas. Talvez devessem ser mais pausadas. Mais esse aspecto.</p> <p>Uma organização diferente do trabalho? Sim. O pós lectivo é muito junto.</p> <p>Quantos anos de serviço tens? Mais ou menos dez.</p> <p>Ao longo destes dez anos quais os momentos ou os espaços que identificavas como mais importantes para o teu desenvolvimento profissional? Como?</p> <p>Situações ou passagens importantes... Eu acho que foi tudo importante, não destacava nada. Mesmo os maus momentos, não apagava nada. Porque os que foram maus momentos neste momento dá-me capacidade para agir em outras situações. Gostei de todos os sítios onde trabalhei.</p> | <p>Missão da escola: felicidade dos alunos</p> <p>Ponto Positivo: Alegria, bem estar Ponto negativo: Barulho (intensidade do trabalho)</p> <p>Não há falta de recursos...</p> <p>Alterar no trabalho: intensidade</p> |
|--|--|

Entrevista 9

| Entrevista S | Ideias-chave |
|---|--|
| <p>Rita, podes descrever aquilo que consideras um dia normal de trabalho? Acordo (risos), venho para a escola bem disposta, encontro os meus colegas e começo a trabalhar.</p> <p>E o que fazes no trabalho? Trabalho!</p> <p>O que pode tornar o teu dia mais “leve” ou mais “pesado”? É fundamental o bom ambiente de trabalho, teres as coisas mais ou menos pensada, planeadas e organizadas. Saberes o que vais fazer. Tem de existir uma boa articulação, neste caso como trabalhamos em parceria, com o colega de trabalho.</p> <p>Isso é o que torna o teu dia leve? Sim.</p> <p>O que pode tornar esse dia pesado ou mais difícil? Também depende muito da tua personalidade e se existe alguma coisa extra escola que te influencie.</p> <p>A nível da própria escola não te ocorre nada que torne o dia mais difícil? Não. Habitualmente não me tem acontecido nada que o faça. Há uma coisa que também me custa, é se o trabalho for muito rotineiro, se eu souber que vou fazer sempre a mesma coisa, a rotina aborrece-me, não gosto.</p> <p>O que te satisfaz mais na tua profissão? O que me dá maior satisfação é o relacionamento inter-pessoal. O relacionamento com as pessoas é o que mais me encanta nesta profissão. O relacionamento com as pessoas com quem trabalho e com as crianças.</p> <p>Além do trabalho com as crianças existe o trabalho com os colegas. Comparando um com o outro qual a importância que dás a um e a outro? Eu acho que são equivalente, não há um que seja mais importante que o outro. São mesmo equivalentes.</p> <p>Dás-lhes o mesmo valor? Dou-lhes o mesmo valor. Só há um a que não dou valor nenhum, o trabalho burocrático. (Risos) Mas em termos de relações inter-pessoais acho que é equivalente. Se tivermos um bom ambiente de trabalho temos necessariamente um bom relacionamento com as crianças. Podes encontrar equilíbrio num ou noutro em momentos diferentes mas se os dois estiverem bem existe um maior equilíbrio e é mais satisfatório. Sentes-te bem com o trabalho que fazes.</p> <p>Se pudesses mudar algo no teu trabalho o que mudavas? Se calhar tentava ser mais organizada em termos burocráticos, porque acho que tenho uma lacuna com os papéis.</p> <p>Quantos anos de serviço tens? Dezassete.</p> <p>Em dezassete anos de trabalho realça uma situação em que te tenhas sentido bem sucedida. Uma? Tenho muitas. Tenho vários momentos, é difícil escolher um momento.</p> <p>Não queres partilhar nenhum? (Risos) Tenho momentos felizes a nível pessoal. Por exemplo, quando deixas uma turma e ao fim de não sei quantos anos sem os veres és convidada para um jantar de finalistas de nono ano, para mim é uma situação de sucesso. Ter um grupo, é inacreditável pensar nisso, mas já tenho alunos a terminar a faculdade... para mim também é uma situação de sucesso. Depois há momentos de realização pessoal em que sentes que valeu a pena o trabalho que desenvolveste. A relação e a química que manténs com as pessoas. Também há momentos em que não o sentes...</p> | <p>Valorização do encontro com os colegas no seu trabalho</p> <p>Valorização da planificação e organização do trabalho</p> <p>Consciência de que o trabalho é influenciado pelo “extra-escola”</p> <p>Fuga à rotina</p> <p>Valoriza o trabalho emocional</p> <p>Críticas ao trabalho burocrático</p> <p>Satisfação profissional associada às relações estabelecidas com os alunos e ao sucesso escolar alcançado</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Quando? O facto de ter tido um aluno que se tornou em mais um caso de absentismo escolar entristeceu-me porque houve momentos em que pensei que havia ali uma relação que podia ser construída e depois não deu frutos.</p> <p>Nesta escola é o segundo ano que estás? É.</p> <p>Já passaste por muitas escolas? Não passei por tantas assim. Se calhar há pessoas com o mesmo tempo de serviço que já passaram por mais. Esta é a minha quinta escola.</p> <p>Dessas cinco escolas provavelmente cada uma tinha a sua identidade, mas, e esta escola, tem uma identidade própria? Esta tem, não tenho dúvidas.</p> <p>Porquê? Porque aqui realmente encontra-se um espírito de equipa que não encontrei em mais lado nenhum. Não sei se por causa do projecto mas há uma dinâmica de trabalho em equipa que não encontras em mais lado nenhum.</p> <p>Como caracterizas essa dinâmica de trabalho? Eu sinto que todos tentamos fazer o melhor e dar o melhor de nós no que estamos a fazer. Como é um trabalho de equipa há uma preocupação em que todos façam o seu melhor para mostrar que são capazes. Também existem fios condutores que te levam a elevar o teu nível.</p> <p>Para a criação dessas dinâmicas qual foi, na tua opinião, a importância dos órgãos de gestão? Estás a focar um ponto sensível porque existem esses fios condutores que te obrigam a elevar o teu nível mas depois também sabes que existe uma pessoa um pouco mais acima a quem podes recorrer num momento em que as coisas estejam menos bem e que ela sabe gerir.</p> <p>Estás a falar da coordenadora? Sim.</p> <p>Achas que ela tem um papel fundamental nessas dinâmicas? Fundamental e único no sentido em que, apesar de ter sorte com a equipa que tem, porque o nosso papel também é muito importante, ela é muito intuitiva. Não que ela seja perfeita mas consegue movimentar a maioria com a dinâmica dela.</p> <p>Se te pedir para definires a escola em duas ou três palavras que palavras utilizarias? Equipa e dinamismo. O trabalho em equipa e o seu dinamismo.</p> <p>Nesta escola fala-se muito no trabalho em parceria. Qual os aspectos positivos e os negativos desse tipo de trabalho? Quando surgem conflitos, e nós apercebemo-nos disso, nem sempre as pessoas o sabem gerir da melhor forma. Um dia ouvi, penso que numa entrevista, e acho que de facto acontece, que os Portugueses não aceitam ouvir uma critica ao trabalho porque a levam sempre de uma forma muito pessoal. Não distinguem que quando se lhes diz que algo está mal feito é naquele ponto, naquela situação. Transportam para um plano pessoal que não têm de transportar porque uma coisa sou e outra coisa é o que faço. O que eu faço pode estar mal feito ou incorrecto e isso não faz de mim incorrecta. Eu acho que qualquer profissional deve fazer esta distinção mas o professor mais do que todos porque as relações inter-pessoais são muito complexas e complicadas. Quando eu digo a uma colega que ela não se manifesta quando o deveria fazer, não significa que gosto menos dela. É uma crítica a nível de trabalho e não de carácter pessoal. Penso que ajudaria ela não deixar coisas por dizer, mas as pessoas muitas vezes não aceitam a crítica a nível de trabalho mas como se a outra pessoa não gostasse dela.</p> <p>Nas reuniões há muita reflexão conjunta. Na tua opinião efeitos dessas reflexões no trabalho pedagógico que é desenvolvido na sala de aula? Necessariamente. Eu sinto isso ao longo do ano. O conhecimento dos miúdos não por parte de um elemento mas por parte de vários elementos permite ver outras perspectivas do</p> | <p>Identidade associada ao trabalho em equipa</p> <p>Trabalho em equipa promove o empenho na melhoria do trabalho</p> <p>Existência de elementos que são “fios condutores” e estimulam</p> <p>Coordenadora como dinamizadora (intuitiva) de uma equipa</p> <p>Escola: - Trabalho em equipa - Dinamismo</p> <p>Conflitos como o aspecto mais difícil do trabalho em equipa</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>mesmo aluno, com outros olhos, não é só a tua visão. Não tens só a visão a tua turma e dos teus alunos. As outras pessoas também a vêem e a forma de ver é necessariamente diferente de pessoa para pessoa. Quanto maior o ângulo de visão maior o conhecimento que tens do todo e eu acho que isso nos tem ajudado muito com determinados alunos com determinada forma. Em determinados momentos existe determinada pessoa que é mais adequada para lidar com os miúdos e o trabalho em conjunto permite essa reflexão, permite essa abordagem.</p> <p>A nível de trabalho pessoal também te permite uma maior reflexão sobre o trabalho que andas a fazer. O facto de termos as nossas vivências em comum e não ser uma monodocência permite outro tipo de reflexão, permite uma reflexão mais alargada. Só vejo efeitos positivos da reflexão conjunta, no trabalho em equipa.</p> <p>Relativamente à forma como é trabalhado o currículo nesta escola, existe alguma diferença?</p> <p>O facto de não trabalharmos as competências de ano com aquele grupo específico, acho que, logo à partida é uma forma diferente de trabalhar o currículo. Também te leva à reflexão sobre o que pretendes e se o que estás a elaborar é o mais adequado. O facto de não ser só uma pessoa a pensar também favorece.</p> <p>Notaste alguma diferença entre o trabalho que realizavas na tua anterior escola e o que realizas nesta escola.</p> <p>Notei muitas diferenças, aqui eleva-se o nível. Não existe espírito de competição mas existe um nível de exigência superior porque não és só tu a tomar decisões e a trabalhar só para ti. Há um grupo de pessoas e tu também tens de elevar o teu trabalho e mostrar o teu melhor.</p> <p>Consideras que esta escola tem os recursos didácticos pedagógicos necessários para a realização do teu trabalho?</p> <p>Nós trabalhamos com aquilo que temos. Não é o excelente mas posso considerar o suficiente. Não sinto falta de recursos na escola a não ser talvez terapeutas... recursos humanos.</p> <p>Relativamente às condições de trabalho, são as desejadas?</p> <p>A nível de espaço não. Se existisse um polivalente onde os miúdos pudessem fazer educação física nas condições adequadas isso ajudaria muitíssimo. Em termos de organização de espaço penso que deveria haver um melhoramento porque acho que deveria haver o sítio certo para fazer as coisas certas. A organização de espaço ajudaria muito na organização de trabalho. Se os alunos partilham educação física e recreio no mesmo espaço não vão entender que há certas coisas que podem fazer durante o horário do recreio que não podem fazer em educação física.</p> <p>Para ti, qual a missão desta escola?</p> <p>Nenhuma escola tem apenas a missão de transmitir conhecimentos, tem também a missão de transmitir valores, de provocar um desenvolvimento pessoal. Nesta escola sentimos muito a necessidade de desenvolver esse lado porque são miúdos que não possuem valores muito definidos e se me perguntares se consegues facilmente incutir valores, acho que encontras muita resistência. Esses valores de ética deviam ser mais desenvolvidos, acho que deveríamos pensar qual a forma como podemos trabalhar mais esses valores. A maneira de estar em determinados sítios e em determinadas situações tem de ser trabalhado. A escola já contribui muito para isso porque eles falam para qualquer pessoa, em qualquer situação, da mesma forma e isso é necessário ser trabalhado.</p> <p>Um novo projecto? (Risos) Um novo projecto!</p> <p>A escola tem dois projectos pioneiros, que aspectos positivos achas que esses projectos têm para os professores?</p> <p>É o principal instrumento. Para mim é a minha motivação... o trabalho em equipa.</p> <p>Porque te motiva?</p> <p>Porque acho que o trabalho e a monodocência conduz à rotina. Estabeleces uma forma de estar que pouco ou nada se altera ao longo dos anos. Se fizeres um trabalho e equipa estás em constante mudança, a troca e partilha de conhecimento e de informação ajuda muitíssimo.</p> | <p>Importância do trabalho em equipa na avaliação do aluno e na descoberta das melhores relações a estabelecer com o aluno</p> <p>Trabalho em equipa permite uma maior auto-reflexão</p> <p>Há reflexão sobre os currículos adequados para cada aluno em equipa</p> <p>Define o trabalho como não competitivo e estimulador da melhoria</p> <p>Não há falta de recursos(além dos terapeutas) e de um pavilhão para Educação Física</p> <p>Escola com uma missão de desenvolvimento pessoal e social dos alunos e moral (incutindo determinados valores)</p> <p>Projectos inovadores motivam o trabalho do professor (principalmente pelo trabalho em equipa) pela troca e não rotina</p> |
|--|--|

Entrevista 10

| Entrevista PEE | Ideias-chave |
|--|---|
| <p>Ana, vou pedir que comeces por descrever um dia normal do teu trabalho. Quando chego à escola vou para a sala e enquanto os alunos não chegam vou preparando o material e o que vou trabalhar com eles. Assim que eles chegam, geralmente está tudo preparado, começamos a trabalhar. Se vierem todos à mesma hora é mais fácil porque quando vêm uns e passado uma hora chega outro... estou sempre a recomçar. Quando saem uns para depois virem outros, volto a preparar o trabalho. Geralmente na véspera já penso quais são os alunos que vou ter e o que vou trabalhar, organizo ou Português ou Matemática, porque depois tenho pouco tempo e tenho que aproveitar ao máximo. Eles podem estar comigo uma hora ou uma hora e meia e por isso tenho que ter tudo organizado. Isto é uma manhã ou uma tarde normal. No intervalo aproveito, geralmente, para falar com as colegas e para trocar impressões sobre os alunos. Às vezes há coisas no trabalho dos miúdos que é necessário falar com a professora deles. Na parte da manhã, como eu trabalho de manhã e de tarde, às vezes, até saio cinco minutos mais cedo para falar com a colega e articular um trabalho ou outra coisa que é necessário.</p> <p>O que pode acontecer que torne esse dia de trabalho, que consideras normal, num dia mais leve ou num dia mais pesado? Tornar o dia mais leve... por exemplo quando há greve de funcionárias (risos). Isso torna logo a manhã ou a tarde mais leve porque não há miúdos e posso aproveitar para organizar as coisas. Mais pesado é quando tenho avaliações para fazer. Às vezes faltam miúdos, acontece por vezes faltarem no mesmo dia um ou dois, e aproveito esse bocadinho para fazer uma avaliação e aí é qualquer coisa que não está preparada por isso tenho que ser rápida a prepará-la. Tenho que pensar que miúdo é, que tipo de avaliação vou fazer. Isso torna o dia mais pesado porque já é um stress, faz-me sair da rotina. Um dia mais leve também acontece quando os miúdos estão em ficha de avaliação. Já me aconteceu chegar à sala e a professora dizer que eles estão em ficha de avaliação. Já está tudo preparado e então eu só dou uma ajuda, enquanto eles fazem a ficha de avaliação.</p> <p>É um trabalho de cooperação... Exacto, eu só estou a cooperar.</p> <p>Achas que esta escola tem os recursos didácticos, as condições necessárias para um bom trabalho do professor? Em questões de material vai havendo. No material o que sinto mais falta é a nível de informática, há muito material, mas considero que está desadequado e não funciona bem. Há a net, eu vou bastante à net, mas acho que faz falta aqui na escola recursos adequados ao trabalho dos miúdos, jogos didácticos e jogos pedagógicos. Temos a net mas eles gostam de “fugir” e torna-se mais difícil para nós trabalharmos. Se trabalharmos com material específico eles estão ali e pronto. Na net estão sempre: “Oh professora deixe ir para aqui ou deixe ir para acolá.” Em relação à área da matemática no meu trabalho, eu trabalho com crianças com dificuldades, o material que existe chega perfeitamente. Às vezes vou buscar material à pré, a nível de jogos do domínio espacial ou labirintos para os mais pequenos, e nunca me foi posto nenhum tipo de problema. Por isso o que sinto mais falta é mesmo a nível informático.</p> <p>O que te dá mais satisfação a nível da tua profissão? É um bocado complicado... ver os progressos deles. Acho que o que me dá maior satisfação é ver os progressos pequeninos deles. O que para mim são progressos para os colegas praticamente não são progressos. Já me aconteceu achar que uma aluna tinha progressos, a avó também ficar contente, e a professora actual dela achar que ela, praticamente, não tem progressos nenhuns. Para mim ela evolui bastante, apesar de saber de todas as limitações que tem porque é uma criança muito difícil.</p> <p>E o que te dá maior insatisfação? É isso, é eu falar com as colegas e elas ficarem a olhar para mim e dizerem por exemplo que a aluna não lê. Outra insatisfação é a dificuldade que os professores têm de adaptar o currículo aos miúdos. Nesta escola, sinceramente, não vejo grande disponibilidade dos professores. Não há sensibilidade, os professores não estão sensibilizados para trabalhar com crianças com NEE. Isso dá-me uma grande insatisfação. Os professores não estão sensibilizados para isso. Os miúdos têm um PEI mas o PEI praticamente não é trabalhado por eles. Os professores põem lá o PEI mas não lhe ligam e é essa a minha grande</p> | <p>Importância da planificação e organização do trabalho com antecedência</p> <p>Trabalho docente “mais leve” associado ao burocrático??? Ou reflecte a preocupação por essa burocracia</p> <p>A não preparação ou “saída da rotina” considera como mais pesado o trabalho</p> <p>Considera que a escola tem recursos, excepto a nível informático</p> <p>Satisfação associada ao sucesso dos alunos</p> <p>Insatisfação associada à falta de articulação e compreensão com os pares em relação ao seu trabalho e preocupações</p> |

| | |
|--|--|
| <p>insatisfação.</p> <p>A nível do currículo, como achas que a escola o aborda e trabalha? Em relação a essas crianças? Em relação a todas. De uma forma geral acho que a escola está a trabalhar bem. Está preocupada com os miúdos e em arranjar estratégias. A nível do meu trabalho, a nível dos NEE, acho que a escola não está a trabalhar bem, não se preocupa com esses miúdos mas em despachá-los. Não se preocupam em adaptar o currículo aos miúdos, não se preocupam que se eles têm um programa têm que tentar, realmente, que ele consiga esse programa. Acho que é difícil, mas acho que se as pessoas estivessem mais sensibilizadas para estas crianças, se as pessoas tivessem vontade, conseguiam fazer mais com o projecto. Embora o projecto não seja para estas crianças, tudo bem não é. Mas estas crianças nunca vão preparadas para as escolas e se nós tivéssemos filhos assim também gostávamos que a escola fizesse tudo por eles. Eles não dão nada, deixámos seguir, mandámo-los lá para baixo e eles não dão nada. Acho que não deve ser assim. É essa a minha insatisfação, custa muito.</p> <p>A nível do teu trabalho, sentes-te satisfeita com o teu trabalho? Sim, eu gosto de trabalhar com estes miúdos. Mas se tu pudesses, o que mudavas no teu trabalho? No trabalho de professor... acho que o trabalho tinha que ser mais articulado. O trabalho feito pelos professores. E há outra coisa, agora com o projecto é difícil, mas há certas actividades em que eu poderia, por exemplo, trabalhar com eles na sala porque isso faz parte da articulação. Acho que é essencialmente o que eu mudava. Tal como vocês no projecto estão a conseguir essa articulação, houve uma fase em que vocês também não conseguiam. O projecto é um trabalho com mais miúdos, torna-se mais fácil. Eu acho que ainda não consegui essa articulação porque é um trabalho mais difícil. Quando estive cá no primeiro ano acho que até conseguia essa articulação. Depois começou a haver muitos miúdos, era de uma sala, era da outra, tornou-se mais difícil essa articulação. Quando cá cheguei eram menos professores, trabalhava com menos professores e menos miúdos, era mais fácil. Sinto uma espécie de barreira e sinto que os professores não se preocupam com esses miúdos. Acho que o trabalho assim não rende tanto. Enquanto um colega pensa que estes miúdos não dão mais, eu acho que se houvesse articulação os miúdos progrediam mais. O que eu mudaria? Mudaria esta falta de articulação para se fazer um trabalho, sei lá... um trabalho mais direccionado para os miúdos. Porque quando eles estão na turma, pronto fazem o que estão a fazer os outros e não é um trabalho direccionado para eles.</p> <p>Existe, e tu referiste, o trabalho que é feito com os miúdos e o trabalho entre pares. Qual a importância que dás a um e a outro? Acho que qualquer um deles é importante porque eles comigo estão pouco tempo, se não houver continuidade na sala de aula regular, que é onde eles estão mais tempo, não pode haver progressão... A progressão vai ser muito mais pequena. Embora eu ache que com alguns professores se consegue falar e articular melhor, com outros acho que os miúdos estão ali e que praticamente não... sinto que não vale a pena. O trabalho assim...tem que haver articulação. A articulação é essencial.</p> <p>Uma coisa que agora é muito frequente é o trabalho em parceria. Qual a tua opinião sobre as parcerias? As parcerias entre colegas? Sim. Acho que é indispensável. Acho mesmo que é indispensável haver parcerias de trabalho, de estratégias, de actividades e no planeamento. Eu senti isso agora nestes trabalhos que eu estou a fazer, estes relatórios técnico pedagógicos. Os PEI deviam ser articulados com o professor. Eu como não me sinto muito à vontade na pré pedi ajuda e trabalhei muito bem em parceria. Fiz planos em conjunto com uma colega e trabalhamos muito bem. Com algumas colegas a quem peço ajuda pensam que não quero é ter trabalho. Então faço tudo sozinha e depois mostro para ver se concordam ou não concordam, se querem acrescentar alguma coisa ou alterar. Acho que os relatórios deviam ser em parceria com a colega mas também acho que às vezes não há disponibilidade para trabalhar comigo, por isso faço eu as coisas.</p> <p>Quantos anos tens de serviço? Vinte e tal.</p> | <p>Percepção que a escola revela dificuldade na integração de alunos NEE a nível curricular...</p> <p>Preocupação da escola pela adequação do currículo e das estratégias</p> <p>Sentimento de falta de articulação e partilha em relação ao seu trabalho</p> <p>Acredita na possibilidade de sucesso dos alunos</p> <p>Valoriza o trabalho em conjunto pela ajuda que se estabelece (não refere o valor para os alunos)</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>Já conhecesse diferentes escolas, cada qual com a sua identidade. Achas que esta escola tem uma identidade própria? Acho que sim, sem dúvida, tem uma identidade própria maior do que qualquer outra escola pela qual eu tenha passado.</p> <p>Porque dizes isso? Acho que só o facto de ser no bairro do C., só isso já dá identidade à escola, o bairro já tem a sua própria identidade. Depois a escola tem uma identidade porque tem objectivos bem definidos. Já apanhei várias mudanças depois de estar aqui mas já quando cá cheguei a escola já tinha um rumo e era diferente de todas as escolas onde eu tinha estado. Embora a última escola onde trabalhei antes de vir para cá, também fosse uma escola aqui da cidade do Porto, perto da beira rio, não era assim... acho que talvez pelas pessoas que lá trabalhavam e as professoras é que fazem a escola. Aqui há professoras que já cá estão há muito, ainda são novas e ainda têm muitos anos de trabalho pela frente. Acho que é isso que faz com que a escola tenha uma identidade específica. Outras escolas onde trabalhei tinham professoras quase na reforma, que estavam lá há muitos anos mas já não pensavam em inovar, queriam era a reforma. Essa escola onde estive antes de vir para cá agora é tudo professores novos, os que lá estavam foram para a reforma.</p> <p>Aqui há pessoas que têm muitos anos de serviço, como eu, mas que pensam em ficar e então querem inovar, têm vontade de mudar e de fazer coisas novas, de andar para a frente. Noutras escolas por onde passei senti que as pessoas estavam coladas àquilo e que era sempre a mesma coisa. Por isso senti que nesta escola a identidade é mais...que a identidade se nota mais...se sente mais.</p> <p>Que duas palavras escolherias para associar à escola? Dinamismo, acho que esta escola não tem nada de conservadora, acho que é uma escola dinâmica e que as pessoas que passam por aqui são dinâmicas. Hum... a outra palavra é um bocado mais difícil.</p> <p>Difícil por ser má ou difícil porque não te lembras? Não estou assim a ver nenhuma... Disseste duas palavras... uma é dinamismo de certeza a outra é uma escola eficaz. Pelo menos procura ser... por isso é que não a queria dizer, mas acho que, se não é mesmo eficaz, também é difícil, está pelo menos no caminho de o ser.</p> <p>Porque dizes que procura ser eficaz? Eu acho que procura porque a escola são os professores e os professores que cá estão procuram ser eficazes, procuram realmente melhorar o ensino.</p> <p>Falaste em dinamismo... Sim, porque a escola associa-se a todos os projectos que existem, procura ela própria fazer projectos, acho que isso é dinamismo.</p> <p>E esses projectos, consideras que são uma mais valia para o trabalho do professor? Sim, sem dúvida nenhuma.</p> <p>Em que sentido? Em que sentido? Eu acho que tudo o que é projecto tem a ver com inovação e portanto tudo o que é inovação tem a ver com melhoria e com avanço do ensino e da relação com os alunos, com os pais, com os encarregados de educação. Há uma maior aproximação, eu noto isso, comparando com as outras escolas...eu acho.</p> <p>Como caracterizavas esta forma de trabalho, estas dinâmicas da escola? Procura uma aproximação aos pais, procura que os pais sejam elementos mais activos no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Depois há as parcerias, acho que a escola está sempre a tentar fazer parcerias com o centro social, com centros profissionais, isso tudo são parcerias. Acho que os pais também já têm lugar na escola, além da associação de pais. Há também a tentativa de aproximação com os centros de Saúde. Com os médicos e outros técnicos do centro de Saúde que lidam com os miúdos... isso são parcerias. Há uma abertura ao exterior, assim como o facto de se ligar à Escola Superior F. Tudo isso.</p> <p>Na tua opinião qual o papel que os órgãos de gestão tiveram nessas dinâmicas da escola? Qual a importância dos órgãos de gestão na introdução e manutenção dessas dinâmicas? Os órgãos de gestão da escola? Sim. Que é a coordenadora...</p> | <p>Importância do “Bairro” na construção da identidade</p> <p>Identidade da escola associada ao corpo docente (principalmente as colegas mais velhas)</p> <p>Vontade de inovar e mudar nos colegas mais velhos</p> <p>Escola: - dinamismo (faz projectos) - Eficácia (no sentido que tenta melhorar)</p> <p>Inovação vista como melhoria para os alunos</p> <p>Percepção de um bom relacionamento com Encarregados de educação</p> <p>Valoriza a relação com a comunidade educativa, pais, centro social, centros de Saúde, escolas ensino superior...</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Sim, ou no agrupamento. Então é assim, a nível do agrupamento pelo que conheço só posso falar a representante do primeiro ciclo. Acho que ela é uma pessoa eficiente, bem escolhida para o lugar que tem, é útil e tem tido um papel importante mesmo a nível do nosso projecto, procura sensibilizar as pessoas para que o projecto vá mais além. Em relação à gestão da nossa escola, eu acho que tem falhas, estou a dizer a verdade, acho que tem falhas. Sei quais são as falhas na minha maneira de ver...</p> <p>Queres dizê-las? Acho que é preferível não dizer...são falhas...prefiro dizer as coisas boas. A nível de gestão acho que temos uma representante muito boa, não que seja insubstituível porque há outras pessoas que também são capazes, mas acho que parte do dinamismo parte da gestão da escola. Ela está por trás e realmente acho que nesta escola muito do seu dinamismo se deve à gestão.</p> <p>Dizes muito, isso significa que há outros elementos importantes? Sim.</p> <p>Que outros elementos, dentro ou fora da escola, achas que também foram importantes para estas dinâmicas? A existência de outros professores, penso que há outros professores... mas a nível de auxiliares acho que, à excepção de uma funcionária que realmente tem jeito para falar com os pais...não vejo ninguém, acho que podia funcionar melhor a nível de auxiliares. A nível de colegas acho que há outros elementos. É lógico que existem outros elementos que são importantes não só no andar das coisas mas também no relacionamento com as pessoas. Porque há elementos muito dinâmicos e que sabem pôr as coisas a andar mas que depois falham muito no relacionamento com as pessoas. Já lidei com muitas colegas e acho que é importante o saber falar, a postura. Uma falha que posso apontar à gestão da nossa escola é em relação ao relacionamento humano. Existem elementos que possuem uma data de competências importantes a um professor. São elementos que também têm falhas mas impulsionam o dinamismo da escola, que se dedicam muito à escola e que têm uma postura que eu admiro. Há pessoas que sabem falar mas que não têm um lado tão dinâmico, são mais apagaditas mas também contribuem muito para o dinamismo da escola, também têm muito valor.</p> <p>Ao longo da entrevista já referiste coisas boas e coisas más da escola, mas se eu te pedir para directamente apontares coisas boas e coisas más, o que apontavas? Acho que de uma forma geral as pessoas convivem e falam dos problemas dos alunos, existe espírito de equipa, embora na minha óptica ainda existe muito a equipa da manhã e a equipa da tarde. Acho que deviam haver reuniões sim, mas mais reuniões gerais. Acho que há sempre uma discrepância de trabalho, acho que se devia uniformizar mais as coisas e que iam funcionar melhor se houvesse mais o espírito de equipa escola.</p> <p>Há muitas reuniões e muitas reflexões. Achas que há efeitos dessas reflexões no teu trabalho, no trabalho que realizas na sala de aula? Eu acho que sim, acho que a reflexão realmente tem efeitos no trabalho das pessoas. Eu própria reflico muito sobre o meu trabalho, sobre o que tenho de mudar... reflectir em conjunto é sempre mais frutuoso do que reflectir sozinha.</p> <p>Estás nesta escola há quantos anos? Seis... seis anos...</p> <p>Notaste diferença no trabalho que desenvolvias noutras escolas relativamente ao trabalho que realizas aqui? Podem ser diferenças negativas ou positivas. Quando cá cheguei havia menos meninos, eram meninos com graves paralisias mas eu adorava aquilo. Trabalhava com outros técnicos e via o que faziam... foi uma mudança que eu gostei. Porquê? Porque eu vinha de uma escola onde trabalhava como trabalho agora, com muitos miúdos. Eu gostava de trabalhar como no início, não se vê muitos progressos mas vê-se alguns frutos. Depois voltei ao mesmo, crianças com deficiências, com dificuldades de aprendizagem, acho que o trabalho piorou, tem muita gente e eu tentar fazer tudo e nem sempre consigo fazer grande coisa. Acho que tenho melhorado o trabalho porque tenho funcionado por etapas, aproveito a componente não lectiva para fazer avaliações. Neste momento consigo gerir mais ou menos o tempo, pelo menos a manhã porque a tarde como tenho menos tempo é mais difícil, para conseguir fazer o que é preciso ou pelo menos o que é possível fazer. Também já estou mais por dentro da escola o que</p> | <p>CE como defensor das dinâmicas da escola(apesar de não ter construído o corpo docente faz uma leitura positiva da sua actuação)</p> <p>Coordenação com pontos negativos a nível do relacionamento pessoal, mas como parte da construção da dinâmica</p> <p>Valorização de outros elementos do corpo docente ao nível das dinâmicas pela sua competência e/ou relacionamento humano</p> <p>Algumas falhas ao nível das funcionárias</p> <p>Sentimento da divisão da escola em duas equipas</p> <p>Valorização das reuniões</p> <p>Valorização da reflexão em grupo</p> <p>Sentimento de incapacidade do seu trabalho</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>também já me permite trabalhar melhor.</p> <p>Se tiveres que destacar uma situação que para ti tenha sido bem sucedida, que situação é que tu destacavas? Do trabalho actual?</p> <p>Ou uma situação mais antiga. Um momento na tua vida profissional que seja marcante pela positiva. Bem sucedido... talvez os miúdos que conseguem ir para o segundo ciclo e conseguem ter continuidade. Saber que esses miúdos continuam e têm alguma evolução, para mim é bom. Há muitos miúdos que têm passado por aqui e depois passam lá para baixo e são encaminhados dentro das possibilidades. Para mim saber que foram encaminhados e conseguiram é bom. Uma má é, por exemplo, como sucedeu este ano, que havia um aluno que eu acho que lucrava se ficasse cá e vai lá para baixo. Tenho medo que se perca e não consiga ter sucesso. Custa-me um bocado porque acho que as pessoas não se preocuparam mais com ele, o que importa é despachá-los. Isso preocupa-me um bocado mas vamos ver...</p> <p>Qual é que tu achas que é a missão desta escola? A missão da escola neste sítio, acho que passa pela educação dos alunos mas também, devido ao sítio onde está inserida, pela sensibilização da família... o que é difícil. Não é só ir à família e falar com eles, passa por um trabalho de parceria entre as várias identidades que estão aqui a trabalhar como as assistentes sociais...bem sei que elas não correspondem muito ao nosso trabalho mas acho que também faz parte da escola dinamizar esse trabalho. Chamar essas pessoas. Acho que ajudar as crianças não é só dentro da escola, a sociedade está cada vez com mais problemas, faz cada vez mais parte do trabalho da escola articular, fazer parcerias com esta gente. Acho que é difícil porque nem sempre correspondem à nossa chamada mas acho que é de tentar e continuar a tentar, para ver se conseguimos esse trabalho. Quando surgem problemas na escola tentamos resolvê-los, procuramos estratégias diferentes...mas não chega pois existem muitos problemas lá fora que têm de ser resolvidos. Se articularmos com a escola acho que a resolução desses problemas se torna mais fácil, se continuarmos a trabalhar sozinhos torna-se mais difícil porque não há um feed-back que era útil. Acho que só dentro da escola... a escola tem de ser virada para o exterior e escola virada para o exterior passa por isso. Mesmo a nível de chamar os pais, estou a falar a nível de agrupamento porque a nossa escola sozinha... a nível de agrupamento, chamar os pais para pequenas formações para ver se eles começam a motivar e começam a mudar um pouco a maturidade deles, porque sem isso é difícil.</p> <p>Em... quantos anos de serviço? Vinte e tal... vinte seis.</p> <p>Em vinte e seis anos de serviço, quais foram aqueles momentos em que consideras que desenvolveste mais a nível profissional? Eu trabalhei na província...sem ser na cidade e gostei muito. Como é que te hei-de dizer, fora desta área da cidade. Trabalhei no Alentejo, trabalhei para Felgueiras...acho que as experiências fora daqui, cidade, me ensinaram bastante, tanto os miúdos como os pais, o ambiente académico. Acho que aprendi muito com eles, aí fiz um trabalho muito sozinha, não tem nada a ver com o trabalho que fazemos agora. Nessa altura trabalhava no regular e não no ensino especial.</p> <p>O trabalho muito sozinha, é positivo? Foi porque desenvolvi muito. Também trabalhei em Gândara, Vilarinho, Paredes... trabalhava-se imenso, mas gostei muito. Tanto a nível de colegas como a nível de miúdos, gostei imenso, acho que foi aí que realmente fiz escola. Depois a nível de ensino especial o que eu acho que me enriqueceu mais foi o trabalho que eu fiz de especialização na ESE e depois mais tarde na faculdade do Minho. Acho que me influenciou imenso partilhar experiências com as colegas, foi uma mais valia total. Os próprios professores...tudo, ajudou-me imenso e fizeram-me ver as coisas de outra forma que eu não via até aí. Isto está sempre em mudança, até a nível de ensino especial isto muda tanto que uma pessoa tem de se adaptar. Esta escola também me enriqueceu imenso porque tenho trabalhado com crianças do ensino especial, todas estas dinâmicas fazem com que uma pessoa não pare e esteja sempre alerta, percebes? Se estivesse noutra escola mais sossegada acho que não estava tão alerta, ficava no meu cantinho. Assim como há todas estas dinâmicas eu também sinto necessidade de me mexer e de dinamizar. Esta escola também me dá experiência para futuro.</p> | <p>Satisfação profissional associada ao êxito e sucesso dos alunos</p> <p>Sentimento de incompreensão do seu trabalho</p> <p>Missão da escola: educar pais e filhos</p> <p>Importância da abertura à comunidade para a escola</p> <p>Valorização do trabalho sozinha no crescimento profissional ?????????? mas também de momentos em que partilhou com outros colegas e profissionais</p> <p>Valorização da escola pelo dinamismo</p> |
|--|--|

Entrevista 11

| Entrevista P1 | Ideias-chave |
|---|---|
| <p>Lurdes, podes descrever um dia de trabalho normal? Começa em casa de manhã onde preparo as coisas para as aulas, para a ESE e adianto o almoço e muitas vezes também o jantar. Quando chego à escola começo o trabalho, dependendo do dia começo ou por Língua Portuguesa ou por Matemática. A quarta-feira é o único dia que trabalho com a turma os outros são com grupos. À sexta-feira, depois do intervalo, também estou com turma que é quando me sinto mais realizada.</p> <p>O que pode tornar um dia normal de trabalho num dia mais leve ou mais pesado? Depende da forma como encontramos os alunos e também depende do grupo com que se trabalha. Neste caso os grupos grandes são mais fáceis de trabalhar porque estão praticamente todos ao mesmo nível enquanto que os grupos mais pequenos são mais trabalhosos porque tem níveis diferentes e crianças mais difíceis.</p> <p>O trabalho de professora possui o trabalho com os alunos e o trabalho com os colegas, os pares. Que importância dás a estes dois tipos de trabalho? Para mim são praticamente iguais. Aqui na escola trabalhamos doutra forma e é muito importante o relacionamento entre colegas, que às vezes não é o melhor nem o mais desejado. Para os alunos o trabalho é diferente.</p> <p>Dizias que o trabalho com os outros nem sempre é o mais desejado, isso significa que há pontos positivos nas parcerias mas também pontos negativos. Podes referi-los? É sempre um trabalho difícil porque há formas de ser muito diversificadas e há pessoas que se adaptam melhor ao feitio de uns e outros não. Isto já é um ponto negativo. Se tivermos a sorte de ter um grupo, uma parceria que se entenda já é muito bom.</p> <p>Pontos positivos? A troca de experiências, o facto de teres agora um aluno e voltares a tê-lo para a semana onde falas com a colega que o tem para veres se concorda ou não contigo.</p> <p>É positivo para o teu trabalho como professora, e para o aluno? Acho que sim, acho que é muito benéfico para o alunos que se habitua a ter um trabalho diferente com as diferentes pessoas com quem trabalha.</p> <p>O quê que te dá satisfação a nível profissional? O que me dá satisfação é mesmo o ser professora porque estou na profissão que escolhi e adoro.</p> <p>O que te provoca insatisfação? As chatices que por vezes surgem, sobretudo com, os pais dos alunos e também com alguns colegas.</p> <p>Existe alguma situação que recordes como um momento bem sucedido a nível profissional? Para mim é muito gratificante deixarmos um grupo no quarto ano e vermos que depois eles têm sucesso escolar.</p> <p>O sucesso dos alunos é sempre o sucesso do professor... Sim, para mim é muito gratificante.</p> <p>Achas que esta escola tem os recursos didácticos e as condições necessárias para um bom trabalho como professor? Bom tem, apesar de nunca estarmos satisfeitas. Mas na altura em que podia decidir, decidi ficar cá pelas actividades e por já conhecer as pessoas. Eu tinha determinadas afinidades, conhecia as pessoas. No entanto o regresso foi um choque muito grande.</p> <p>Porquê? Porque senti que fui posta de lado, tive que me integrar novamente.</p> <p>Qual o motivo que te fez voltar? Apesar de saber que tinha dito que não voltava, voltei pelo ambiente escolar bom que havia na escola quando sai. Depois verifiquei que o ambiente estava alterado para pior.</p> | <p>Central no seu trabalho docente é o desenvolvimento curricular com os alunos, no entanto realça também a preparação das aulas.</p> <p>Trabalho docente é dificultado porque tem níveis diferentes e crianças mais difíceis</p> <p>Descreve o trabalho com os colegas como importante mas difícil</p> <p>Importância de ter uma parceria “que se entenda” .</p> <p>Pontos positivos: Partilha de alunos e avaliação partilhada</p> <p>Adaptação do aluno a trabalhos diferentes?</p> <p>Relação afectiva com a profissão</p> <p>Insatisfação associada aos conflitos com pais e colegas</p> <p>Satisfação associada ao sucesso escolar dos alunos (além do 1º ciclo)</p> <p>Valoriza a escola pelas actividades que realiza e principalmente pela afinidade com as pessoas</p> <p>Críticas às pessoas e à dificuldade de integração</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Consideras que esta escola tem uma identidade própria? Sim, é uma escola com muita dinâmica, com diversos projectos.</p> <p>Quais os aspectos positivos e os aspectos negativos desta escola? O que mais gosto são os alunos, o que menos gosto é da direcção da escola.</p> <p>Que palavras associavas à escola para a descrever? Alunos, trabalho e, por outro lado, direcção, colegas e falsidade.</p> <p>Aos alunos associas trabalho, porquê? Trabalho porque acho que aqui se trabalha bem os alunos. Temos mesmo que nos empenhar, temos mesmo que trabalhar para mostrar o que queremos que eles nos dêem.</p> <p>E a outra palavra? Porque foi o que senti quando regresssei.</p> <p>Quantos anos de serviço tens nesta escola? Tive nove e agora mais dois.</p> <p>Ao longo desses nove anos e agora nestes dois, achas que existem dinâmicas próprias desta escola? Não, eu acho que não há. Eu acho que não há uma dinâmica contínua, já não é o que era.</p> <p>Na forma de trabalhar? Sim.</p> <p>Porquê? Acho que antigamente éramos mais um só grupo, agora acho que há muitos grupos. Não sei se é verdade mas é o que eu acho e noto.</p> <p>Então como é que caracterizas a forma de trabalhar nesta escola? Como caracterizo... acho que não trabalhamos em equipa, não há um sentido de equipa. Trabalhamos talvez em colaboração.</p> <p>Como caracterizavas então a forma de trabalhar há alguns anos atrás? Eu acho que no antigamente...</p> <p>Antigamente é quando? A primeira vez que estive cá, aquele bloco de nove anos. Acho que as pessoas eram diferentes, eram mais abertas no sentido de se ajudarem sem por trás prejudicarem o parceiro.</p> <p>As dinâmicas que existem cá na escolas devem-se a quem? Quais as identidades que são os motores destas dinâmicas? Eu acho que o órgão de gestão tem muito a ver com a forma como se trabalha na escola.</p> <p>Para quem tem tantos anos de escola, é fácil teres uma imagem sobre a forma como a escola trabalha e vê as coisas. Quanto à forma como a escola se organiza quanto ao currículo, consideras que se organiza de forma diferente, como é feito o desenvolvimento do currículo escolar? Acho que neste momento há uma boa organização do trabalho do currículo na medida em que vamos atendendo aos interesses dos alunos e vamos formando grupos pelos quais eles vão saltando quando atingem as suas competências. Para eles é bom.</p> <p>Qual a missão da escola? Educar.</p> <p>Independentemente de ser esta ou outra escola? Sim, acho que é sempre educar. No sentido mais lato da palavra.</p> <p>Nas reuniões surge alguma reflexão conjunta. Consideras que essa reflexão tem alguma influência no trabalho que posteriormente é desenvolvido na sala? Se calhar deveria ter mais porque muitas vezes as pessoas dizem que vão fazer determinada coisa na sua sala e depois não aplicam. Deveria ser uma reflexão para melhorar mas às vezes sinto que não.</p> <p>Já disseste que sentiste mudanças no antigamente para agora na forma como as pessoas se relacionam.</p> | <p>Imagem da escola associada ao dinamismo e ao envolvimento de projectos.</p> <p>Pontos positivos da escola: - alunos -</p> <p>Pontos negativos: - direcção</p> <p>Escola: Alunos e trabalho Direcção, colegas e falsidade</p> <p>Sente alterações na escola visto a unidade que lhe era típica não ser tão visível: existência de vários grupos</p> <p>Distingue trabalho de equipa d simples colaboração</p> <p>Não sente trabalho em equipa, visto os colegas se prejudicarem</p> <p>Motor da dinâmica como a coordenadora</p> <p>Currículo...</p> <p>Missão da escola: educar</p> <p>Revela dúvidas se a reflexão surte efeito nas práticas...</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Sim.</p> <p>E a nível de como as pessoas trabalham com os alunos, houve alteração? Houve, mas aí penso que para melhor. Acho que o projecto, ainda que interpretado de maneira diferente pelas diferentes pessoas, é benéfico para os alunos, traz-lhes uma mais valia.</p> <p>Comparando trabalho que desenvolves aqui com o que desenvolvias noutras escolas, houve alterações do teu trabalho? Houve, a minha maneira de trabalhar hoje não é a que era à vinte anos atrás, as pessoas vão reflectindo.</p> <p>Essas alterações dependeram da escola ou do teu próprio desenvolvimento ao longo do tempo? Não, acho que é um desenvolvimento meu porque reflecto sobre as coisas tentando obter uma melhoria significativa por parte dos alunos que são o principal alvo do meu trabalho. Na escola onde estive anteriormente realizava-se um bom trabalho de equipa e aqui embora não considere um trabalho de equipa mas um trabalho de colaboração, este tipo de trabalho traz sempre mais valias.</p> <p>Se tivesses que salientar momentos em que mais desenvolveste profissionalmente, que momentos referias? Um bom momento foi na escola em que estive anteriormente a esta, de onde só sai por motivos familiares. Gostei muito de lá estar. É uma escola semelhante a esta a nível de problemáticas mas em número mais reduzido. Por tudo.</p> <p>És uma pessoa satisfeita com o teu trabalho... Sou.</p> <p>Mesmo assim se pudesses provavelmente mudarias algo no teu trabalho ou no trabalho do professor em geral, O que gostarias de mudar? Eu não gosto por exemplo de ter horas estantes para dar a matéria. Muitas vezes a matéria interliga e eu posso saltar do Português para um problema de matemática, ou pode ligar com estudo do meio. Ainda não me habituei muito a esses tempos estantes a que o projecto obriga, faço-os porque tem de ser.</p> <p>O que traz de positivo este tipo de projectos? De positivo traz o facto de nos obrigar a reflectir, em conjunto, sobre a acção e a tentar melhorar. O que por vezes no nosso dia a dia deixamos para trás ou quando o fazemos é quando vamos no carro e não paramos para o fazer. Assim somos obrigados a fazê-lo, ainda que depois cada qual o interprete e aja à sua maneira.</p> | <p>Mudanças no seu trabalho fruto principalmente da sua própria reflexão e do trabalho com os alunos, apesar de acreditar que traz mais valias</p> <p>Desenvolvimento profissional associado a escolas “problemáticas”</p> <p>Críticas ao currículo disciplinarizado</p> <p>Valoriza momentos de reflexão em equipa pelo facto de impulsionar melhorias</p> |
|--|---|

| Entrevista Su | Ideias-chave |
|---|--|
| <p>Podes descrever-me um dia normal de trabalho. Vai ser difícil ... um dia normal, chego a casa um pouco cansada, com dores de cabeça... Venho sempre bem disposta para a escola mas posso ficar um pouco mal disposta quando entro na sala de aula e eles estão ao barulho, quando eles estão a bater-se. É isso que depois torna o dia mais fácil ou mais difícil, se eles estiverem bem dispostos, educadinhos, as actividades correm com normalidade, agora se eles estiverem mais stressados. Tenho que me chatear...depois a coisa não corre muito bem (risos).</p> <p>Acabaste por não me descrever um dia normal. Um dia normal...</p> <p>Sim um dia normal de actividades. Queres que te descreva o entrar na sala, essas coisas todas? Tem de ser mesmo?</p> <p>Sim... Está bem. Entro na sala de aula, digo boa tarde, pergunto como foi o dia deles, se está a correr bem, se estão bem dispostos, se estão com vontade de trabalhar, se fizeram o trabalho de casa...depois um vai escrever a data. Se tivermos trabalho para corrigir, corrigimos, se tivermos matéria para dar faço a exposição da matéria, falamos se já sabiam alguma coisa do assunto, actividades, fichas... (silêncio)</p> <p>E é assim o teu dia de trabalho? Mais ou menos.</p> <p>Achas que a escola tem os recursos necessários que necessitas para um bom trabalho como professora? Não! Podia ter muito mais, muito mais mesmo. Quando queremos dar as medidas de massa, de comprimento ...há pouca coisa. Podia haver material mais maleável para eles experimentarem, tocarem, sentirem e temos nós que trazer a balança de casa, o metro, trazer fruta de casa para eles pesarem, trazer... se a escola estivesse munida dessas coisas...</p> <p>Era mais fácil. E não é só isso, a nível de computadores e tudo...a nossa escola não é das piores escolas.</p> <p>Mas era bom que tivesse mais? Muito mais.</p> <p>No teu dia a dia o que te dá satisfação ou insatisfação. O que me dá satisfação é eles aprenderem a matéria, a gente pergunta no fim do dia o que demos hoje e eles dizem tudo direitinho...quando dizem “já não me lembro” ou “não percebi muito bem” fico assim um bocado...mas é como digo, “não percebeste muito bem, perguntas que eu volto a explicar” porque é esse mesmo o objectivo, que eles saiam daqui a saber.</p> <p>Recordas-te de alguma situação em que tenhas sido bem sucedida e te tenhas sentido satisfeita? Satisfeita...</p> <p>Alguma que queiras... Não me recordo de nenhuma em especial...fico contente quando... Estou a lembrar-me de uma agora porque às vezes digo que os meus alunos nunca me ouvem, falo, falo, falo, entra a cem e sai a mil. Eles riem-se. Foi engraçado quando estava a trabalhar a parte dos sinónimos porque estava escrito no texto a palavra firmamento. Eles perguntaram-me o que era o firmamento e eu respondi que o firmamento era o céu. Então achei engraçado numa ficha de avaliação estava, escrito no texto, a palavra céu e o objectivo era fazer o reconto e acrescentar algo mais à história. Um aluno ao fazer o reconto não usou a palavra céu mas firmamento, “há muitas estrelas no firmamento”. Eu tinha dito mesmo que eles nunca ouvem o que eu digo, e aquele nem é dos miúdos que participa mais.</p> <p>Já percebi que valorizas o trabalho que desenvolves com os alunos, o trabalho na sala. Existe também o trabalho de pares, com os colegas... Sim.</p> <p>Que importância dás a um e a outro? Acho que é tão importante o trabalho que desenvolves com os alunos como o que desenvolves com os colegas. Porque se as coisas forem bem planeadas...eu trabalho há</p> | <p>Valoriza no dia de trabalho a sua tarefa de “gestão da classe”</p> <p>Descrição das rotinas diárias</p> <p>Falta de alguns recursos para explorar determinados conteúdos: balança, medidas de massa e comprimento e de computadores, apesar de “a nossa escola não é das piores”</p> <p>Satisfação: aprendizagem dos alunos</p> <p>Capacidade de aplicarem essas aprendizagens</p> <p>Valoriza o trabalho que desenvolve com um colega ao nível da partilha</p> |

| | |
|---|---|
| <p>cinco anos com o mesmo colega e até agora tenho me dado bem. Partilhamos as tarefas, não é só um que faz, eu trago uma ideia partilho com ele... partilhámos e todos os dias surgem coisas novas, diferentes, e só aí já é meio caminho andado para as coisas correrem bem. Como trabalhamos com as duas turmas, mais fácil é.</p> <p>Há muito tempo que se trabalha na escola em pares, mas cada vez mas se trabalha em equipa, parceria. Quais os pontos positivos e os pontos negativos desse tipo de trabalho?</p> <p>Os pontos positivos é a partilha de ideias, o ponto negativo é quando não partilhamos a mesma ideia (risos) ...aí surge um grande stress e eu também tenho um feito assim mais...e o meu colega também... (risos) ...então para não chatear cedo um bocadinho mas ...</p> <p>Não vês outros aspectos negativos?</p> <p>Não, o trabalho em equipa só tem aspectos positivos, mas atenção, porque há colegas que não se dão também nesta partilha de ideias e saberes, porque chocam os feitos, ou porque um não quer trabalhar...essas coisas. Agora se trabalharem os dois, se ajudarem os dois, é mais fácil. O trabalho de equipa, a meu ver, é mais produtivo. Trabalha-se muito melhor.</p> <p>Além do trabalho de parcerias existem muitas reflexões conjuntas. No teu dia a dia, no trabalho curricular vês efeitos dessas reflexões?</p> <p>Vejo porque todos os aspectos que, ao reflectir uma pessoa vê que tem de mudar, vai mudando. Se não reflectisse sobre isso, se não tivesse aquele momento das reuniões para falar sobre isso provavelmente não mudava esses aspectos. Assim falamos nas reuniões e depois pomos em prática. Fazemos bem em falar sobre isso porque dá resultado e se calhar se não tivéssemos essa partilha as coisas funcionavam de outra maneira. É um dos aspectos positivos.</p> <p>Há quantos anos estás nesta escola?</p> <p>Há seis.</p> <p>Recordas-te se ao vires para aqui houve alterações, positivas ou negativas, no teu trabalho?</p> <p>O meu primeiro ano de trabalho foi na Madeira, no bairro da N, na C, que era um bairro um pouco problemático. Lá diziam que quem trabalha um ano lá fica com a escola feita, mas quando cheguei aqui vinha com um pouco de receio porque lá está, este local associa-se logo a problemas. Adoro trabalhar aqui porque os miúdos, dá para fazer um trabalho com eles. Não são daquelas crianças que estão sempre a reclamar, precisam de mais afecto. Os pais são mais complicados mas também quando os levamos um bocadinho.</p> <p>O que me dá mais prazer é trabalhar com as crianças, são crianças com baixa auto-estima, que em casa não têm grande apoio. Então aqui além de ser professora sou também uma amiga, eles às vezes até se enganam e em vez de chamar professora chamam mãe ou tia. É como se fosse da família já.</p> <p>Na forma como a escola organiza o trabalho, como caracterizas a escola?</p> <p>Antes do projecto cada colega trabalhava para si, para a sua turma, partilhava fichas, mas pouco mais. Agora com o projecto é completamente diferente, deixou de ser um trabalho de sala de aula centrado num professor e os miúdos habituam-se a vários professores. É outro dos aspectos positivos porque eles quando vão para o quinto ano já vão habituados a ter vários professores. Várias pedagogias, várias formas de ensinar, várias coisas que eu acho é muito bom. É mais um dos aspectos positivos...sem dúvida.</p> <p>Achas que esta escola tem uma identidade própria?</p> <p>Tem...é o que eu digo, C é C. Acho que mais nenhuma tem aquilo que esta escola tem.</p> <p>A que nível?</p> <p>Não só pelos alunos que temos, pela escola que temos, mas também pelos professores que cá estão. Acho que a escola sem os professores que cá estão não era a mesma escola.</p> <p>Se te pedir para associar duas ou três palavras à escola, que palavras associas?</p> <p>Trabalho em conjunto...amizade...</p> <p>Porquê?</p> <p>Gosto muito de trabalhar aqui, lá está...trabalhamos em conjunto, de vez em quando chocamos um bocado porque cada um tem as suas ideias, os seus pontos de vista, não somos obrigados a ser todos iguais. Mas acho que é desse confronto de ideias que nasce</p> | <p>Parcerias - positivo: Partilha Negativo: Conflito com o colega (não quer trabalhar, feitos)</p> <p>Reflexão</p> <p>Satisfação profissional</p> <p>Melhor partilha com o projecto:</p> <p>Imagem associada ao local, , alunos e professores</p> <p>Palavras associadas à escola: Trabalho em conjunto Amizade</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>depois algo melhor. Amizade, amizade não só com os colegas de trabalho como...</p> <p>Com os miúdos? Eu acho que nós estamos aqui o nosso trabalho tem de ser feito para os miúdos. É a nossa função.</p> <p>Qual achas que é a missão da escola? Trabalhar para os miúdos, guiá-los. Não só ensinar-lhes coisas dos livros mas também coisas da vida. Quando eles vêm tristes tentar explicar o porquê do pai ter dado um safanão, ou porquê que o pai...não só o que está nos livros...</p> <p>Achas que essa é a missão geral de toda a escola ou esta escola tem alguma missão... Esta escola ainda tem mais porque estes miúdos em casa não têm apoio nenhum, não têm ...esta escola é especial por causa disso. Somos nós professores que temos de fazer o trabalho que devia ser feito em casa, temos uma dupla função.</p> <p>Instrução e educar? Somos os pais deles, é mesmo assim.</p> <p>O quê que tu gostas mais e o que gostas menos nesta escola? Nos miúdos?</p> <p>Em tudo, na escola. Na escola...a escola é enorme. Eu gosto da escola, gosto de trabalhar cá, gosto das auxiliares...a escola não é só feita pelos professores e alunos mas também pelos auxiliares. São todas boas, à sua maneira, são diferentes.</p> <p>Tens que dizer uma boa e uma má. Boa já percebi que são as pessoas. Uma coisa boa que eu gosto é mesmo a união que há entre as pessoas, uma coisa má, que não gosto tanto, é o alvoroço que às vezes há nas reuniões. Essas coisas... (risos) ... é normal somos vinte e tal professores...</p> <p>Todos com características próprias. É normal.</p> <p>Esta escola tem uma dinâmica diferente, as parcerias, o trabalho de equipa. Se tivesses que referir pessoas responsáveis por essas dinâmicas, quem referias? Os órgãos de gestão são importantes? Ou outras pessoas de fora. Acho que temos a DREN, eles próprios apoiaram o projecto, não só para ver se resulta aqui, eu acho que está a resultar, mas também para pôr em prática noutros meios, mesmo lá para baixo para Lisboa. Se resultar aqui, porque não tentar noutro sítio.</p> <p>E os órgãos de gestão, qual achas que foi a importância que eles tiveram? Acho que nos incentivaram no início e que nos continuam a incentivar. Podiam incentivar ainda mais e em vez de ser só nesta escola podiam tentar pôr em prática noutras.</p> <p>Como justificas que essas dinâmicas se mantêm e surjam outras? Como é que eu consigo justificar isso...</p> <p>Que pessoas vão construindo e mantendo estas dinâmicas? É assim, os impulsionadores do projecto foram os próprios professores da escola, um grupinho mais restrito que tendo em conta os resultados da escola sentiram necessidade de mudar algumas coisas, como o abandono escolar, a baixa auto-estima dos alunos, o pouco apoio que eles têm em casa, os maus resultados escolares...os professores faziam o que podiam mas em alguns miúdos não era suficiente. Então cada um começou a pensar na melhor maneira de resolver o problema. A DREN inicialmente não estava envolvida, depois a ideia surgiu, comunicou-se à DREN, porque eles tiveram que dar autorização. Sem eles não podia ser feito nada, o executivo também, como era uma coisa nova...</p> <p>Como é que esta escola se organiza ao nível do currículo? Acho que em vez de subdividir em primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano, vê mais na globalidade. Tenta que as crianças fiquem com algumas competências de ciclo para a vida futura, não está preocupada que atinjam em cada ano mas na globalidade.</p> | <p>Missão da escola</p> <p>Positivo: professores, alunos e auxiliares</p> <p>Negativo: Barulho</p> <p>DREN como apoiante e órgãos de gestão como incentivadores</p> <p>Professores como impulsionadores: um grupinho</p> <p>Perspectiva de ciclo do currículo</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>A escola ver assim o currículo acaba por ser importante? Para este projecto é.</p> <p>Mesmo na forma como se organiza a escola? Sim, não se organiza por etapas mas como um todo.</p> <p>Estes projectos, porque a escola tem desenvolvido vários, que vantagens é que vêm para o trabalho de professor? Vantagens para o professor... acho que para o professor não há vantagens porque nós acabamos por ter muito mais trabalho. Um ritmo como o das escolas normais é muito mais fácil para nós e assim o projecto obriga-nos a dar muito mais tempo à escola. Tentar encontrar outras soluções não tem muitas vantagens para o professor, tem é para o aluno e é esse o objectivo.</p> <p>Se pudesses, o que mudarias no trabalho de professor? No meu gostava de ter mais formação e não é formação como a que tenho tido ultimamente que é teoria, teoria, teoria...eu gostava era de aprender coisas práticas, engraçadas para que os miúdos aprendam a brincar mas ao mesmo tempo estejam a aprender. Para não ser uma coisa tão maçuda. Por acaso queria fazer assim uma coisa diferente.</p> <p>E a nível do teu trabalho que tu desenvolves como professor o quê que tu gostarias de ver mudado? Tornar as coisas mais lúdicas, mais atractivas...</p> <p>Ao longo destes sete anos, em que momentos ou em que espaços é que tu achas que mudaste mais profissionalmente? Espaços como?</p> <p>Escola, ainda há pouco falavas naquela escola onde trabalhaste... Foi lá que aprendi grande parte do que sei hoje, foi o meu primeiro ano de trabalho o resto aprendi aqui. Se algum dia mudar de escola esta vais ficar sempre...Fica sempre, foi uma boa experiência, pelo menos até agora está a ser.</p> | <p>Disponibilidade para a inovação apesar do trabalho se intensificar</p> <p>Vontade de mudar o seu trabalho e ter formação: tornar o seu quotidiano escolar mais lúdico, mais atractivo</p> |
|--|--|

ANEXO 3
Categorização do discurso das entrevistas

Entrevista 1

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|-----------------------|------------------------|----------------|---|--|
| E T H O S | Relações interpessoais | | <p>“Há uma coisa que caracteriza toda a gente que passa na escola: <u>ou é da escola, ou de quem cá está ou de quem cá vem... não sei!</u> O que é certo é que <u>nunca houve explicitamente uma negação ao que é pedido para fazer</u>. Fosse projecto, fosse uma coisa nova...podíamos ficar a pensar mas acabávamos sempre por “<u>vamos fazer, vamos avançar</u>”. Sempre foi assim. Ainda que por vezes com os receios que todos temos mas podíamos manifestar-nos. E esse espírito era o espírito de quem estava, de quem entrava e de quem passou.”</p> <p>“Chego à escola e primeiro <u>procuro contactar com toda a gente porque se isto não acontecer sinto a falta</u>.”</p> <p>“Intervalo... hora sagrada para mim porque é o momento de estar com os colegas de <u>conversar, de desabafar, de partilhar...</u> Partilhar por vezes <u>angústias</u> outras vezes apenas uma <u>conversa ligeira</u> sem qualquer tipo de consistência. <u>Desanuviar um bocado da pressão, da tensão e preocupação</u> que temos de cumprir objectivos, as tarefas e o que está programado.”</p> <p>“(…) mas a nível profissional tem de haver uma coesão sobre o que é um entendimento do trabalho profissional. Eu não sei se é isso que existe na escola. Agora em termos de relações, em termos de dia-a-dia, das pessoas estarem à vontade, de partilharem até, uns mais outros menos, eu acho que há essa <u>partilha, mas muito no campo pessoal</u>. Está muito fundamentado nessa dimensão, na dimensão profissional eu não sei se está.”</p> <p>“o nosso projecto não foi apreendido por todos da mesma maneira, logo não é operacionalizado do mesmo modo, isto cria atritos e discussões em <u>que o que se decide nem sempre é para o bem dos alunos, mas para se poder manter alguma “paz”, para não se melindrar alguém</u>. Por outro lado, muitas <u>questões de fundo não se discutem</u>, ficamos sempre pelo lado visível das coisas.”</p> <p>“(…) <u>passei a sentir-me em casa</u>, e mesmo quando algo está, no meu entender, menos bem eu tenho à vontade para me manifestar, mesmo correndo o risco de não ser “politicamente correcta”. Constató, no entanto, que algumas colegas que vão chegando, talvez por temperamento, dificilmente se manifestam, tenho reflectido sobre estes factos e penso que é algo que tem de mudar, temos que criar condições para que as pessoas estejam mais à vontade para serem completamente abertas.”</p> | <p>Disponibilidade de todos para aderir a projectos ou “coisas novas”</p> <p>“Nunca houve explicitamente uma negação ao que é pedido” na escola”</p> <p>Importância do contacto com os colegas “sinto a falta”</p> <p>Intervalo como um momento “de conversar, desabafar, partilhar... desanuviar um bocado da pressão, da tensão e da preocupação...”</p> <p>Existência de “atritos e discussões” e da tomada de decisões em nome “da paz” e não do interesse dos alunos: “questões de fundo não se discutem”</p> <p>Sentimento de pertença à escola: o estar à vontade, sentir-se em casa e investir em termos afectivos como essencial,</p> |
| | Organização curricular | | <p>“Quando digo que não foi <u>positivo</u> refiro-me ao horário definido, não é a <u>dinâmica de trabalho</u>. (...)”</p> <p>“(…) às vezes temos <u>dificuldade</u>, em desenvolver o currículo... o currículo em termos de <u>conteúdos e em fazermos um desenvolvimento aprofundado do currículo em termos de exigência ...</u>”</p> <p>“Agora com o projecto havia aquela história dos dias e da disciplina e eles só traziam o dicionário no dia de Português. Percebes? Porque eles compartimentam aquilo e não há interligação. Eu <u>procuro mostrar-lhes que os conhecimentos podem ser os mesmos em diferentes áreas</u>. É nessa perspectiva que eu agora procuro fazer. Repara que quando eu comecei aqui a trabalhar <u>isto acontecia já com pessoas com traquejo de casa</u>, a escola não instituíu isso.”</p> <p>“Eu acho que nós às vezes <u>temos dificuldade, eu própria, em desenvolver o currículo... o currículo em termos de conteúdos</u> e em fazermos um desenvolvimento aprofundado do currículo em termos de exigência ...Eu acho que é mesmo pelos alunos(...) O nosso discurso é trabalhar a cultura dos meninos, mas na prática não sei se é. Não sei se é, porque depois há conteúdos que têm de ser dados e há conteúdos que não se podem subir nem descer, é aquilo e acabou. Agora há uma coisa que eu também acho e aí já tem a ver como professor. (...) É no dia-a-dia, usar um vocabulário acima da média e explicar... porque ao explicar está a dar sinónimos. Eu faço sempre isto com os meus, desde o primeiro ano e acho que a linguagem oral vai enriquecendo. É claro que há aqueles que não desenvolvem. <u>Nós não temos de descer a nossa linguagem à deles temos é que fazer com que a deles suba. Se calhar isto pode vir contra a ideia da cultura mas eles estão na escola... a escola quer queiramos quer não é a cultura dominante.</u>”</p> <p>“Esta é a minha maneira de ser, o que me perturba muitas vezes é saber que hoje tenho matemática, estudo do meio e português e o que me <u>dava jeito era trabalhar outra coisa qualquer porque até surgiu qualquer coisa que o justifica.</u>”</p> | <p>Disciplinarização</p> <p>Adequação curricular = simplificação</p> <p>Valorização da cultura instituída perante a vivida pelos alunos</p> <p>Sentimento da dificuldade de “enriquecer o currículo”</p> |

| | | | |
|--|-----------------------------------|--|---|
| | Lideranças | <p>“(…)as pessoas da escola foram construindo essas dinâmicas, <u>não me pareceu que tenha sido papel de ninguém específico</u>. Quando eu cheguei, estavam aqui pessoas que já se reformaram há muitos anos, e já havia essa partilha, (...) Estou a falar isto há dezassete anos atrás, mas para a época já era uma partilha completamente diferente daquela que eu tinha vivenciado noutros sítios. Já era uma abertura, um estar, um partilhar diferente. Acho que se foi construindo... essas pessoas já era normal trabalharem assim quando eu cheguei, e à medida que eu cheguei, e outros foram chegando, interiorizamos essa forma de trabalhar e fomos contribuindo. Acho que todos foram contribuindo.”</p> <p>”Mais tarde quando ficamos agrupamento aí...como é que hei-de dizer... foi o grande potenciador da aglutinação da escola, da escola se sentir ainda mais autónoma porque não dependia administrativamente de ninguém, a não ser da DREN. Para mim esse foi o grande ponto. A partir do momento que tivemos a secretaria aqui, nós fechamos o recreio e ficamos mesmo completamente autónomos. Claro que as pessoas que na altura estavam no conselho executivo tiveram os seus papéis para dinamizar. Iam introduzindo isto e aquilo. Quando abrimos o agrupamento, de algum modo os nossos receios eram nesse sentido, estávamos ali numa redoma em termos administrativos. Estávamos... estávamos sozinhos, éramos, em dimensão, muito mais pequenos que qualquer outro agrupamento, éramos só primeiro ciclo e pré, com dinâmicas muito semelhantes, mesmo a nível de sentimentos, o que era muito importante... isso permitiu-nos desenvolver alguns pontos.”</p> <p>“Até porque eu estou convencida que tudo o que a coordenadora quisesse que fosse feito, era efectivamente feito, pois havia alguma “manipulação” que levava as pessoas a fazerem as coisas... embora depois manifestassem, particularmente, o seu descontentamento.”</p> <p>“ (...) Na altura da gestão flexível ainda eram directores, foi proposto e o corpo docente aderiu todo. Por isso é que eu acho que o importante foram sempre as pessoas que estavam aqui e que aderiram. Claro que aderiram vindo uma proposta. E eu digo assim, se a pessoa da direcção não fizesse a proposta não aderiam. É verdade, mas se a pessoa da direcção fizesse a proposta e o corpo docente não fosse este também não havia. Acho que não podemos excluir nem uns, nem outros. Acho que se interligam e só um existe com o outro”</p> <p>“Verifica-se que pessoas menos expansivas por vezes ficam “à margem” das decisões.”</p> | <p>Na construção das dinâmicas de trabalho não valoriza o papel de ninguém: “interiorizamos essa forma de trabalhar e fomos todos contribuindo.”</p> <p>O motor da “aglutinação da escola”: foi a escola tornar-se administrativamente autónoma – “fomos agrupamento” porque não dependiam de ninguém e eram um todo semelhante, mesmo “a nível de sentimentos”</p> <p>Coordenadora com capacidade de “manipular” o corpo docente</p> <p>Consciência que, pessoalmente intervêm, mas que alguns elementos “ficam à margem das decisões</p> <p>”</p> |
| | Relação escola/ comunidade | <p>“Não havia ligação, não havia ligação às famílias porque eu não as conhecia, nem tinha tempo ou possibilidade de conhecer. Acho que essa é a grande vantagem de estar no mesmo sítio.(...) Agora neste momento acho que, quer seja em relação a qualquer pai, mesmo que não tenha sido professora do filho, sinto-me completamente à vontade para falar do que quer que seja, bom ou mau. Completamente à vontade. E tenho a certeza absoluta que com bons resultados, e não é pretensão. Acho que conquistei essa possibilidade com qualquer pai...”</p> <p>“Claro que o agrupamento veio um bocadinho... nós temos que partilhar também com outros e houve algum receio de perdemos este bloco que há. Mas acho que também foi ultrapassado porque agora independentemente de sermos parte de um órgão só, do conselho docentes, estamos diluídos com outras escolas do primeiro ciclo. Embora ainda se note o querer ser o bloco do C... Acho que no nosso espírito nota-se, o que por um lado é positivo, ...mas eu acho que neste momento da gestão também pode ser negativo. Eu acho que nós temos de ser o bloco do primeiro ciclo e não o bloco do C.”</p> <p>“Sim senhora, o C como escola... porque temos os nossos alunos... e eu pensava que os nossos alunos eram diferentes dos das outras escolas... mas... Uma ideia que nos é transmitida ou construída, não sei, nós pensamos que os nossos são diferentes... mais... mal comportados e depois, a experiência do ano passado mostrou-me que não.”</p> <p>“(…) os alunos têm... culturalmente os alunos têm... não quer dizer que sejam todos porque também há excepções, nós tentamos que as excepções que já possuem outra bagagem cultural, até também desenvolvida pelos pais, a desenvolvam ainda mais... Aqueles outros que são mais débeis a nível de cultura, da cultura académica, da cultura instituída...”</p> <p>“Função” da escola “A escola tem de desenvolver as potencialidades do aluno. (...) Ao desenvolver essas potencialidades tem de enriquecê-lo. Enriquecê-lo com aquilo que a sociedade, no fim de contas, vai reconhecer como louvável. Se a escola em termos académicos valoriza A, B ou C o objectivo é que os alunos consigam chegar aí. Se não chegarem aí pelo menos a outro tipo de valências que a sociedade valoriza. (...)O aluno tem de estar preparado para essa mudança, para se adaptar. Para essa adaptação, tem de ter as perspectivas todas, tem de ter ferramentas que lhe permitam adaptar, eu não lhe posso dar só uma medida, tenho de lhe dar as medidas todas e ele escolhe a dele.”</p> | <p>Há uma ligação às famílias um “completamente à vontade com os pais”</p> <p>Apesar de pertencerem a um agrupamento continua a sentir-se “o querer ser o bloco” daquela escola e não se diluir com as outras do Agrupamento.</p> <p>Os alunos “são mais débeis a nível de cultura, da cultura académica, da cultura instituída”</p> <p>A escola “tem de desenvolver as potencialidades do aluno” as necessárias à sociedade</p> |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>P R O F I S S I O N A L I D A D E S</p> | <p>Processos de trabalho na sala de aula</p> | <p>“Quando chego à sala normalmente <u>os meus alunos já têm o material distribuído e as coisas organizadas, orientei-os nesse sentido</u>. Estando programadas as actividades... <u>este ano as actividades estão sempre programadas mas em anos anteriores nem sempre estavam...</u> eles já sabiam o que iam fazer e começámos a trabalhar a tarefa destinada. Nunca os assuntos são muito seguidos na sua exactidão, isso é mesmo norma, os alunos <u>intervalam com outros assuntos</u> e eu, <u>alimento se for importante</u>, se não for ficam como referência. Quando eu digo alimento refiro-me a comentários sobre a vida deles que vêm a propósito do assunto que estamos a tratar...não sou muito rigorosa em seguir aquela linha, vou jogando um pouco com eles. “</p> <p>“A segunda parte é mais difícil para os alunos e para nós estarmos com eles. Procura-se sempre que as actividades sejam as menos sérias porque a partir do meio-dia, meio-dia e um quarto, eles estão cansados, inquietos, faladores, muito mais faladores. Para lidar com isso <u>temos que aliviar um pouco a tarefa, aliás a escolha das tarefas para o dia também já é nesse sentido</u>. Acho que a divisão dos tempos e das tarefas me prejudicou nesta tendência de aligeirar para todas as manhãs. Com o projecto só nalguns dias é que elas estavam definidas e nos outros dias eu tinha que, cumprindo o que estava planeado aligeirar porque é muito difícil eles concentrarem-se. A partir do meio-dia e quarenta era preparar para sair, <u>marcar trabalho para casa ou</u> contar alguma coisa que se tivesse passado no recreio e eu permitia. <u>Recolha de materiais pelo aluno destinado, porque as tarefas estão divididas semanalmente</u>. Quem ainda não acabou os trabalhos, aproveita para acabar, quem já acabou, aproveita para estudar a tabuada ou outra matéria. Depois estando tudo arrumado espera-se pelo toque da campainha.”</p> <p>“ (...) mas pode ser da dinâmica que trabalho com eles... <u>ou se calhar da liberdade que lhes dou e da forma como os esclareço</u>, porque converso muito com eles, conto-lhes a história desde pequenina, fazemos por isto, fazemos por aquilo... Dou-me a esse cuidado e quero que o façam comigo. “</p> <p>“Em trabalhos de grupo, <u>em estudo do meio eu faço muitos trabalhos de grupo, e os colegas apoiam-se muito uns aos outros.. Um dos meus alunos que tem mais dificuldades na leitura e escrita, copiava. Geralmente têm sempre que copiar e ele como gosta de copiar, copiava e aquele era o seu contributo e sentia-se completamente integrado no grupo</u>. Ele tem uma letra bonita e legível. <u>Eu achei piada porque ele não era propriamente o parceiro ideal mas funcionou.</u>”</p> <p>“É complicado, às vezes tem a ver com o deixarmos andar na <u>flexibilização da programação...</u> e acordarmos de repente e concluirmos que temos pouco tempo para cumprir, os prazos e os objectivos... e que temos de acelerar não permitindo aquilo que por norma eu permito. Então aí digo-lhes o que temos de fazer, até quando e que o vamos fazer. Normalmente tenho a colaboração deles, excepto depois do meio-dia e um quarto.”</p> | <p>Desvaloriza da programação “fixa” “desviando-se” da planificação com assuntos dos alunos</p> <p>“Alivia” as tarefa no final do dia respeitando os alunos “cansados, inquietos, faladores”</p> <p>Rotinas: - Marcar trabalho para casa, - a distribuição e a recolha do material como tarefas semanais de alunos</p> <p>Relação com os alunos caracterizada pela “liberdade” e pelo esclarecimento de todos os assuntos</p> <p>Valoriza os trabalhos de grupo, como forma de integrar alunos com competências diferentes na mesma tarefa</p> <p>Valorização da espontaneidade do trabalho mais do que os horários e a programação definida</p> |
|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|--------------------------------|-------------------------|---|---|
| | Trabalho com pares | | <p>“... eu sinto essa <u>comunicação, mesmo em termos de alunos e de trabalho</u>. Sinto essa ligação. (...)”</p> <p>“ (...) <u>essas dinâmicas de trocas e de falar com os outros, de conversar com aquele colega e de trabalhar com o outro, que é uma coisa que já é tradicional e não é dos últimos anos</u>. Já há muitos anos que se vai apurando esse tipo de trabalho que culminou com o projecto... mas também sinto algum distanciamento a isso. Ou seja... por um lado sim mas por outro ainda há detrimento.”</p> <p>“(...) há uma <u>partilha de toda a gente saber de todos, não da vida das pessoas, mas do trabalho</u>, como nós temos aqui. Nós aqui sabemos dizer mais coisa menos coisa como é que A, B, C ou D funciona.”</p> <p>“(...) racionalmente eu <u>reconheço que é importante o trabalho com os colegas</u>. Isto falando racionalmente, não queria dizer que é o politicamente correcto mas acho que é o que deve ser... Mas, depois há a outra parte, que é <u>a parte individualista, que eu tento ultrapassar, que é “os meus alunos, o meu trabalho, a minha sala de aula” e eu organizo-me pelas minhas regras e com as minhas coisas...</u> Foi assim que comecei a trabalhar e foi sempre assim que trabalhei. Eu nunca me fechei na sala, nunca tive a porta propriamente fechada, no sentido literal, nunca tive problemas em ter colegas a trabalhar na minha sala de aula... Mas uma coisa é ter a colega a trabalhar na minha sala de aula, outra coisa é trabalhar com a colega. <u>Reconheço que ainda me é difícil trabalhar em parceria, eu ao reconhecer isto estou a esforçar-me para... mas, continuo a achar que ainda não é suficiente, não é o que deve ser...</u>”</p> <p>“... para mim, é <u>aquela sensação que não sou eu que digo...</u> E quando eu digo isto não quer dizer que não sou eu que digo regras, mas é <u>a mim que os alunos obedecem, é uma relação</u>. Quando há outra colega é normal que eu tenha que me adaptar ao que <u>ela pensa ou deixa de pensar, e isso perturba-me</u>. Procuro ultrapassar essa perturbação no ambiente de trabalho, mas que a sinto, sinto. Não vamos ser ingénuos ou achar que é só flores, não é, e acho que é importante reflectirmos sobre isso. <u>Angustia-me as vezes...</u>”</p> <p>“O que eu considero de mais positivo neste trabalho em parceria é a possibilidade de nos <u>“corrigirmos” mutuamente, de aprendermos uns com os outros</u>. Muitas das <u>estratégias que utilizo foram aprendidas</u> com colegas, umas porque deram melhores resultados, outras porque acabei por me identificar com elas, e nessa perspectiva vou experimentando. Quero crer que é possível que também alguém tenha aprendido algo comigo! Há medida que <u>colegas mais novas vão chegando à escola, trazem algo de novo, principalmente em termos do uso das TIC</u>”.</p> <p>“Ainda não é o trabalho que eu acho que deve ser feito em parcerias.”</p> <p>“... Quando programamos o trabalho com os miúdos dizemos quais os objectivos que queremos atingir, mas esquecemos às vezes os objectivos da parceria. (...) <u>A relação e os objectivos acho que são um bocadinho had hoc, é um bocadinho instintivo, é um bocadinho pouco consistente e às vezes pode ter falhas...</u>(...) É um bocadinho mais o que é no momento e então fazemos, mas <u>não é estruturado, não é sistematizado, não é pensado.</u>”</p> | <p>“Comunicação”, em termos de alunos e trabalho</p> <p>Dinâmicas de troca ao nível do diálogo e do trabalho como “tradicional” na escola”...mas “há detrimento”</p> <p>Partilha “toda a gente sabe de todos” ao nível do trabalho</p> <p>Consciência da importância do trabalho com os colegas na sala mas dificuldade em partilhar a relação com os alunos. (sentimento de perda de autonomia...) e “tenha que me adaptar ao que ela pensa ou deixa de pensar, e isso perturba-me (...) angustia-me às vezes”</p> <p>Aprendizagem com o outro ao nível das estratégias e com os colegas mais novos “vão chegando à escola, trazem algo de novo, principalmente em termos do uso das TIC”.</p> <p>Crítica o trabalho em parceria com os colegas que “não é estruturado, não é sistematizado, não é pensado.” Sendo os objectivos “instintivos”</p> |
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | <p>“Aqui foi onde estive mais tempo... (...) em termos de estabilidade só conheço esta escola. (...) <u>Eu como professora tinha necessidade de me sentir pertença de algum sítio</u>. Ao andar um ano por cada escola eu não me sentia a pertencer a nada. Não me preocupava... não <u>investia em termos afectivos</u>... nem afectivos nem nada, era um cumprir calendário, um cumprir conteúdos, um cumprir o que estava estipulado no programa. Da melhor maneira possível, sem prejudicar os alunos e tudo isso, mas numa perspectiva muito técnica.”</p> <p>“Mas estou à vontade, o pertencer, o sentir-me em casa, <u>tão em casa como na minha própria casa</u>. É um pouco isto. Mas este foi o único sítio por isso não tenho termo de comparação...”</p> <p>“Satisfação é <u>ver os miúdos entusiasmados com uma tarefa que eu programei</u>. Ou então, uma coisa curiosíssima que nunca me tinha acontecido, este ano, estava planeado um trabalho de grupo - que foi planeado democraticamente mas com muita orientação da minha parte porque tenho que controlar os conflitos que surgem entre eles - um grupo de três alunas veio ter comigo porque em vez de apresentar aos colegas o trabalho queria fazer perguntas aos colegas e corrigi-los quando errassem.”</p> <p>“Achei isto uma coisa bonita e confiei. <u>Gostei da atitude delas e da atitude dos outros.</u>”</p> | <p>Satisfação:</p> <p>Entusiasmo dos alunos a realizar uma tarefa</p> <p>Atitude dos alunos: autonomia e iniciativa</p> |
| | | Escola | <p>Sentido positivo</p> | |

| | | | | | |
|---|--|---|-------------------------|--|--|
| | | | Sentido negativo | “Mas... o que eu menos gosto...às vezes, se calhar mais do que aquela que eu gostaria, há uma desorganização. Uma <u>desorganização não só no aspecto dos alunos, uma desorganização como um todo...</u> se calhar por ser muito grande, por ser muita gente, se calhar...não sei os motivos não sei mas às vezes há uma desorganização que a mim me incomoda. O não... o não se assumirem determinadas coisas e o haver uma enorme <u>dependência relativamente à coordenadora que a sobrecarrega e isso não é bom porque há coisas que nós ficamos dependentes.</u> Eu digo nós professores e até funcionários. Isso perturba o trabalho dela e a nós... essa dependência... pronto há coisas que podemos ser completamente independentes, o que não significa que não se partilhe. Independentes no sentido de assumir, autonomia.” | Negativo: Desorganização e dependência da cordinadora |
| | | | Recursos | “Em termos de <u>materiais didácticos não tem, pelo menos não tem à disposição das pessoas.</u> Não significa que não existam na escola, muitos existem mas não estão no sítio deles, não estão disponíveis quando precisamos. (...) Depois há outros materiais que a escola não tem que eu acho que devia ter. Há outros que eu sei que existem e que desconheço sequer como funcionam. Também acho que devia aprender. Isto relativamente aos recursos didácticos porque relativamente <u>aos recursos informáticos não podemos usar porque não são funcionais.</u> Usamos <u>pontualmente com muita programação e articulação.</u> ” | Materiais didácticos e informáticos insuficientes “não estão à sua disposição” sendo difícil articular e programar a sua utilização. |
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Trabalho com pares | “Eu acho que há sempre efeitos, não sou do género de dizer que não adiantou nada, adianta sempre alguma coisa. Se calhar não adiantou tanto como seria desejável. Porquê? Porque muitas vezes nós falamos, <u>reflectimos mas não sistematizamos e depois voltamos a reflectir o que reflectimos antes, se mudou se valeu a pena, se resultou.</u> O reflectir não é só naquele momento, tem de haver alguma continuidade. Acho que das nossas reflexões ... porque há pessoas que mesmo com reflexões estão na deles e continuam na deles, e há aquelas pessoas que podem mesmo fazer a sua autocrítica, a sua reflexão e pensar que se calhar aquilo ou outra coisa era capaz de resultar. Eu acho que isso pode acontecer e sou capaz de fazer isso.” “Eu acho que <u>permite uma articulação de trabalho, não uma articulação de conhecimentos mas de trabalho.</u> Permite um trabalho articulado um com os outros, permite que os professores trabalhem uns com os outros.” “Sinto essa ligação. Mesmo quando se conversa, fala-se sobre o que se faz ou o que não se faz. A maioria das pessoas fala sem falta de modéstias, sem receios de manifestar dúvidas e de expressar a opinião. Acho que isso é importante. “ | | | Reflexão mas falta de sistematização e continuidade: impacto principalmente “ajustes organizativos em termos de trabalho com alunos” Crítica falhas a nível da articulação entre as duas equipas Conversas sem “faltas de modéstias”, receios de manifestar dúvidas e de expressar a opinião |
| | Processos de trabalho na sala de aula | Nem só positivas, nem só negativas...se calhar tem as duas perspectivas. Eu por exemplo em termos da perspectiva do trabalho com os alunos... mudei muito. Porque eu tinha a perspectiva que é assim, o aluno tem de saber aqueles conteúdos, e é aquilo, se sabe, sabe, se não sabe, reprova. Neste momento não estou tão preocupada se ele sabe aquilo mas se ele é capaz de desenrascar-se a aprender aquilo. Aquela capacidade que ele pode ter de aprender aquilo, de procurar aquilo, neste momento já estou nessa fase. Dantes não, isso era impensável, eu reprovava alunos por causa disso, porque não sabiam. Neste momento não é que eu passe alunos que não saibam, mas agora já vejo a perspectiva do aluno, podendo ir procurar saber e ser capaz de descobrir o que quer que seja que venha daí. Mesmo que ele não saiba com consistência aquele conteúdo sabe onde o vai buscar e como o vai buscar. (...)Eu procuro mostrar-lhes que os conhecimentos podem ser os mesmos em diferentes áreas. É nessa perspectiva que eu agora procuro fazer. Repara que quando eu comecei aqui a trabalhar isto acontecia já com pessoas com traquejo de casa, a escola não instituíra isso. “ “Os impactos são alguns, principalmente a nível do grupo da manhã, talvez porque estão mais dentro do “espírito” do projecto, não sei!... Ou porque têm menos a ideia de “posse”... Ocorreram ajustes organizativos em termos de trabalho com alunos... A outros níveis, não me parece que tenha havido resultados das reflexões, e penso que foi porque não houve interesse em que acontecesse por parte da coordenação.” | | | Valoriza mais as competências do que aquisição dos conteúdos Sem consequências ao nível do trabalho com os alunos |
| | Satisfação Profissional | | | | |
| Imagem/Identidade da escola | | “ ...tem uma <u>identidade de corpo docente.</u> Não sei se é a identidade da escola em termos conjunto alunos/pais. Em termos de corpo docente acho que tem uma identidade <u>no sentido das pessoas serem um grupo</u> , com todas as vantagens e desvantagens que um grupo pode ter. (...)” | | | |

Entrevista 2

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|--|---------------------------------------|--------------------|---|--|
| E T H O S | Relações interpessoais | | | |
| | Organização curricular | | “Se for <u>língua portuguesa</u> é mais aplicação... de estar mais a trabalhar com eles, mais de decorar. Se for estudo do meio, como são de primeiro ano, é mais contarem vivências e experiências. <u>O dia de estudo do meio é o dia mais leve com eles.</u> ” | Disciplinarização |
| | Lideranças | | “Os <u>órgãos de gestão</u> nunca interferiram muito.(...)Quando começou a ser conselho executivo, encontrou-se sempre aberto, aceitou sempre as explicações que lhe dávamos, nunca pôs entraves. (...) <u>Davam sempre autorização, carta branca para nós desenvolvermos as nossas dinâmicas como nós decidíssemos</u> ” “ (...) <u>próprios professores, em conversa com colegas mais amigos associavam-se para dinamizar esta situação.</u> Era uma conversa entre colegas, onde eram expostos diversos pontos de vista e onde depois esse grupo de colegas se predispunha a ir ajudar.” | Os <u>órgãos de gestão</u> não têm um papel activo na construção das dinâmicas Eram os próprios professores que dinamizavam a situação |
| | Relação escola/ comunidade | | “(...) se fossem mais participativos percebiam que não existe motivos para criarem tantos entraves.” | Críticas aos pais: pouco “participativos” e criadores de “entraves” |
| | | “Função” da escola | “(...) e tentar transmitir-lhe o conhecimento que o vai fazer ser o homem de amanhã. Isto é, eu acho que no primeiro ciclo todo o conhecimento que nós damos à criança é absorvido e é esse conhecimento que vai servir para desenrascar o miúdo no futuro.” “(...) deveria ser <u>preparar a criança para o futuro</u> , tentar dar-lhe uma...uma...como é que hei-de explicar...Mostrar à criança as dificuldades que vai encontrar pela vida fora. Deveriam ser dadas de uma forma lúdica no primeiro ciclo.” | Preocupação por preparar a criança para o futuro “de forma lúdica” para que sejam “bem sucedidos” “ser alguém” com uma profissão |
| | | Imagem da escola | | |
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | | “...os meninos <u>entram, têm as tarefas distribuídas, há o responsável pelo material...</u> Vão buscá-lo ao armário e distribuem. Corrijo o trabalho de casa, depois de corrigir o trabalho de casa dou um momento de conversa para pormos em comum, coisas que eles tragam de casa, coisas que eles queiram saber ou notícias que tenham ouvido no noticiário. Depois começamos, se for altura de língua portuguesa começo por uma história, começo sempre por uma história, por explorar a história, por eles serem intervenientes na própria história, encarnarem as próprias personagens do texto. Depois faço as perguntas sobre o texto e gramática, escrevemos, também fazemos frases escritas e entretanto chega a hora do intervalo. <u>Ao intervalo só vão os meninos que cumpriram com todas as tarefas</u> , isto é, os meninos que fizeram o trabalho de casa, que colaboraram na história, na interpretação da história, na gramática e na escrita do que foi dado. Antes de ir ao <u>recreio lancham comigo, na sala de aula</u> . O recreio nunca dá os trinta minutos dá quinze a vinte minutos. Depois do recreio trabalhamos estudo do meio ou matemática conforme o dia da semana. Se for estudo do meio fazemos as actividades de estudo do meio, fazendo experiências, apalpando materiais, conforme o tema de estudo do meio. Por volta do <u>meio-dia e um quarto, meio-dia e vinte interrompo as aulas para marcar o trabalho de casa e os meninos responsáveis recolherem o material da sala.</u> “ “(...) Para mim é muito <u>mais cansativo porque eles estão mais activos, mais barulhentos e mais inquietos.</u> Não conseguem... as regras que eles adquiriram de falar um de cada vez... como o estudo do meio é uma disciplina que eles gostam, querem todos falar ao mesmo tempo e não respeitam as regras de levantar o dedo, esperar pela vez deles.” | Rotinas: - distribuição e recolha do material pelos alunos responsáveis, - marcação e correcção do trabalho para casa e – “momento de conversa” , no acolhimento Exigência do cumprimento das regras para usufruírem do intervalo Queixas em relação ao final do dia “mais activos, mais barulhentos e mais inquietos” |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|---|---|--|--|--|---|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|-----------------|---|--|--|
| | Trabalho com pares | <p>“Eu como sempre trabalhei em bairros problemáticos e com miúdos com grandes problemas de aprendizagem, fui sempre habituada a trabalhar com partilha de conhecimentos de outras colegas, as experiências de trabalho das outras colegas. Fui sempre obrigada a <u>aceitar todas as dicas</u> que me eram dadas para realmente conseguir que <u>os miúdos aprendessem</u>.”</p> <p>“</p> <p>“(…) isto é <u>uma partilha</u>, isto é mesmo o que nos é pedido na nossa vida de <u>professor</u>.”</p> <p>“Eu acho que as condições somos nós que as adquirimos. Isto é, <u>nós é que preparamos as condições de trabalho</u>. Os recursos, com a <u>equipa que cá temos de colegas</u>, vamos tentando construir recursos para satisfazer as nossas necessidades.”</p> | | <p>Sempre se sentiu “obrigada aceitar todas as dicas” ao nível dos conhecimentos e das experiências das colegas dadas as dificuldades de aprendizagem dos alunos “em bairros problemáticos”</p> <p>“Nós é que preparamos as condições de trabalho”, “tentando construir recursos para satisfazer as nossas necessidades”</p> | | | | | | | | | |
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | <p>“Toda a <u>burocracia de papéis</u>. Alterava isso tudo! Acho que nós fomos feitos <u>para formar e não para trabalhar com tanto papel</u>.”</p> <p>“(…)tive um quarto ano de miúdos com graves problemas de aprendizagem onde eles acabaram por ser bem sucedidos. Eles acabaram depois por conseguir fazer o quarto ano comigo, serem integrados no segundo ciclo e conseguirem depois ser alguém. É certo que há miúdos que se perderam, mas um grande número desses miúdos, que foram meus alunos <u>conseguiram ser bem sucedidos nas profissões que estão a desenvolver</u>.”</p> <p>“Estar com a criança no dia a dia. <u>Estar em contacto com a criança</u> (…)”</p> <p>“(…)grupo de crianças que tinham cinco anos de escolaridade, era o sexto comigo, e não sabiam ler. <u>Chegaram ao fim do ano lectivo e eram capazes de ler, desenrascar-se e comentar uma notícia</u>.”</p> | <p>Satisfação: Evolução do alunos com mais dificuldades, o facto de “serem capazes de se desenrascar e comentar uma notícia” (E2)</p> <p>Insatisfação: A “burocracia de papéis” (E2)</p> | | | | | | | | | |
| | | Escola | <table><tr><td>Sentido positivo</td><td><p>Solidariedade – “(…) a nível de colegas queremos mostrar à sociedade que o Bairro não é aquilo que demonstra ser.”</p><p>Partilha – “(…) cada uma de nós ser capaz de ajudar com os próprios conhecimentos os problemas que aqui surjam.”</p><p>Bem estar – “(…) é o sentirmos o apoio dos miúdos e dos pais em relação à nossa posição dentro da escola.”</p><p>“Não haver entraves do material que a gente pede, sermos um grupo de docentes coeso…”</p></td><td><p>Positivo: Solidariedade: (“mostrar que o Bairro não é o que demonstra” Partilha: entreaduda na resolução de problemas e coesão do grupo Bem estar: porque apoio dos pais e alunos “Não haver entraves material”</p></td></tr><tr><td>Sentido negativo</td><td>“Coisas más, alguns pais.”</td><td><p>Negativo: Pais</p></td></tr><tr><td>Recursos</td><td><p>“Eu acho que as condições somos nós que as adquirimos. Isto é, nós é que preparamos as condições de trabalho. Os recursos, com a equipa que cá temos de colegas, vamos tentando construir recursos para satisfazer as nossas necessidades.”</p><p>“(…) ...há alturas em que estou a dar língua portuguesa e precisava de alguém comigo na sala de aula para atender alguns miúdos que têm mais dificuldades ou problemas. Nem sei se são dificuldades se são mesmo problemas do próprio miúdo. Era importante que <u>houvesse alguém para acompanhar esses miúdos e sinto que não existem na escola</u>.”</p></td><td><p>Existências de recursos como resultado da equipa pedagógica</p></td></tr></table> | Sentido positivo | <p>Solidariedade – “(…) a nível de colegas queremos mostrar à sociedade que o Bairro não é aquilo que demonstra ser.”</p> <p>Partilha – “(…) cada uma de nós ser capaz de ajudar com os próprios conhecimentos os problemas que aqui surjam.”</p> <p>Bem estar – “(…) é o sentirmos o apoio dos miúdos e dos pais em relação à nossa posição dentro da escola.”</p> <p>“Não haver entraves do material que a gente pede, sermos um grupo de docentes coeso…”</p> | <p>Positivo: Solidariedade: (“mostrar que o Bairro não é o que demonstra” Partilha: entreaduda na resolução de problemas e coesão do grupo Bem estar: porque apoio dos pais e alunos “Não haver entraves material”</p> | Sentido negativo | “Coisas más, alguns pais.” | <p>Negativo: Pais</p> | Recursos | <p>“Eu acho que as condições somos nós que as adquirimos. Isto é, nós é que preparamos as condições de trabalho. Os recursos, com a equipa que cá temos de colegas, vamos tentando construir recursos para satisfazer as nossas necessidades.”</p> <p>“(…) ...há alturas em que estou a dar língua portuguesa e precisava de alguém comigo na sala de aula para atender alguns miúdos que têm mais dificuldades ou problemas. Nem sei se são dificuldades se são mesmo problemas do próprio miúdo. Era importante que <u>houvesse alguém para acompanhar esses miúdos e sinto que não existem na escola</u>.”</p> | <p>Existências de recursos como resultado da equipa pedagógica</p> | |
| | Sentido positivo | <p>Solidariedade – “(…) a nível de colegas queremos mostrar à sociedade que o Bairro não é aquilo que demonstra ser.”</p> <p>Partilha – “(…) cada uma de nós ser capaz de ajudar com os próprios conhecimentos os problemas que aqui surjam.”</p> <p>Bem estar – “(…) é o sentirmos o apoio dos miúdos e dos pais em relação à nossa posição dentro da escola.”</p> <p>“Não haver entraves do material que a gente pede, sermos um grupo de docentes coeso…”</p> | <p>Positivo: Solidariedade: (“mostrar que o Bairro não é o que demonstra” Partilha: entreaduda na resolução de problemas e coesão do grupo Bem estar: porque apoio dos pais e alunos “Não haver entraves material”</p> | | | | | | | | | | |
| Sentido negativo | “Coisas más, alguns pais.” | <p>Negativo: Pais</p> | | | | | | | | | | | |
| Recursos | <p>“Eu acho que as condições somos nós que as adquirimos. Isto é, nós é que preparamos as condições de trabalho. Os recursos, com a equipa que cá temos de colegas, vamos tentando construir recursos para satisfazer as nossas necessidades.”</p> <p>“(…) ...há alturas em que estou a dar língua portuguesa e precisava de alguém comigo na sala de aula para atender alguns miúdos que têm mais dificuldades ou problemas. Nem sei se são dificuldades se são mesmo problemas do próprio miúdo. Era importante que <u>houvesse alguém para acompanhar esses miúdos e sinto que não existem na escola</u>.”</p> | <p>Existências de recursos como resultado da equipa pedagógica</p> | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Processos de trabalho na sala de aula | | ” |
| | Trabalho com pares | <p>“ (...) vimos com um trabalho académico fechado, enraizado e aqui, com um grupo de pessoas muito mais dinâmico <u>obriga-nos a partilhar conhecimentos.</u>”</p> <p>“Nota-se bastante diferença, isto é, enquanto que nós aqui sabemos todos dos alunos uns dos outros, nas outras escolas cada qual sabe de si, cada qual sabe o que se passa na sua sala e não sabe da sala da colega. São mais individualistas, não partilham tanto as coisas, os alunos são só delas. Aqui, esta partilha também se deve ao projecto que temos. Nas outras escolas as colegas não têm hipótese de rodarem para outras salas enquanto aqui temos essa vantagem de nos podermos movimentar de umas salas para as outras.”</p> <p>“Acho que <u>nos obriga mais a reflectir</u> porque muitas vezes dávamos as aulas e não reflectíamos sobre a <u>maneira como as aulas eram dadas...</u> e as reuniões obrigam-nos a... ver pequenos pormenores que nos passam despercebidos. Por exemplo, às vezes damos uma matéria e como temos um grupo de vinte meninos na sala de aula temos dificuldade em apercebermo-nos que houve dificuldade do conhecimento da matéria dada. Nas reuniões, como estamos todas juntas, acabamos por falar dos conhecimentos que os miúdos adquiriram e por vezes quem estava connosco na sala de aula observa pormenores que a nós nos passaram despercebidos. Isso vai-nos permitir que numa próxima aula <u>possamos modificar a maneira de transmitir o conhecimento ao aluno.</u>”</p> | <p>Trabalho em conjunto “Obriga-nos a partilhar conhecimentos”</p> <p>“Sabemos todos dos alunos uns dos outros” porque partilhamos espaço da sala de aula</p> <p>Possibilita reflexão sobre a acção permitindo a modificação “da maneira de transmitir conhecimento aos alunos</p> |
| | Satisfação profissional | | |

| | |
|-----------------------------|---|
| Imagem/identidade da escola | <p>“ (...) em dois sentidos isto é: tem uma estigmatização social porque nas notícias só ouvimos toda a parte negativa do Bairro e nunca mostraram a parte positiva e boa (...) ; por outro lado tem o grupo coeso de colegas que aqui se formou, acho que o grupo de colegas que aqui existe tem um grande espírito de entreaajuda.”</p> |
|-----------------------------|---|

Entrevista 3

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|-----------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--|---|
| E T H O S | Relações interpessoais | | <p>“Somos um grupo de professores que sabe interagir. E mesmo que as propostas não sejam aceites logo de princípio, <u>depois de serem discutidas e questionadas, alguém se mostra interessado e vai apresentando propostas para avançar.</u>”</p> <p>“(…)o grau de camaradagem que se encontra aqui (….)O grupo que aqui está, já cá está <u>há muito tempo, conhecemo-nos.</u>”</p> | <p>Mesmo quando as propostas não são aceites imediatamente “depois de serem discutidas e questionadas, alguém se mostra interessado e vai apresentando propostas para avançar.”</p> |
| | Organização curricular | | <p>“Nesta escola não se pode estar a pensar em ver ao pormenor o currículo porque aqui as expectativas em relação à escola são poucas, as vivências são poucas, assim como as ajudas dos encarregados de educação. <u>É necessário adaptar ao meio em que nos encontramos inseridos.</u>” “(…) até porque, quando trabalhamos os conteúdos mais rápido eles não acompanham, sentindo dificuldades em entender, são coisas abstractas.”</p> <p>“Quando trabalhamos e propomos algo nesta escola é sempre para bem das crianças. Todo o trabalho é feito para elas.”</p> <p>É uma <u>escola muito activa e sempre com projectos a desenvolver.</u>”</p> <p>“Como a escola está <u>inserida num meio desfavorecido, há a tentação de encontrar novas estratégias para termos sucesso e vamos aderindo aos projectos.</u>”</p> | <p>Trabalho desenvolvido para os alunos...</p> <p>Curriculum adaptado às motivações dos alunos, e às poucas expectativas vivências e ajudas dos encarregados de educação.</p> <p>escola como “activa e sempre com projectos a desenvolver” pelo facto da escola estar inserida num “meio desfavorecido”</p> |
| | Lideranças | | <p>“Nesta escola, o órgão de gestão, é a <u>coordenadora, apresenta as propostas, mostra as suas preocupações e dá pareceres e influencia o grupo a trabalhar.</u>”</p> <p>“” (...) mas as novidades, as novas aberturas, os novos projectos, tudo <u>funcionou porque todos os professores trabalharam...</u> A coordenadora podia dar pareceres e não obter dos colegas disponibilidade para trabalhar.”</p> | <p>A coordenadora “apresenta as propostas, mostra as suas preocupações e dá pareceres e influencia o grupo a trabalhar.” Mas há uma grande disponibilidade de trabalho dos professores ou as dinâmicas não eram construídas.</p> |
| | Relação escola/comunidade | | <p>“ (...)porque aqui as <u>expectativas em relação à escola são poucas, as vivências são poucas, assim como as ajudas dos encarregados de educação.</u>”</p> | <p>E. Ed. pouco ajudam a escola e as expectativas e vivências também são “poucas”</p> |
| | | <p>“Função” da escola</p> | <p>“Preparar os alunos para a vida, para o país. Espero que continuem a sua vida e que consigam uma <u>ocupação na sociedade em que se sintam felizes e úteis. Seja ela qual for a profissão. Agora se forem mais um para viver de rendimento mínimo fico triste...</u>”</p> | <p>“Preparar os alunos para a vida, para o país(...) ocupação na sociedade em que se sintam felizes e úteis.” Receio que “mais um para viver de rendimento mínimo fico triste”</p> |
| | Processos de trabalho na sala de aula | | <p>“Gosto mais de trabalhar com os alunos, sim...” (em comparação com o trabalho com pares)</p> <p>“Venho para a escola e trabalho Língua Portuguesa, Matemática... <u>Um dia normal é chegar perto dos meus alunos e começar a trabalhar mas geralmente há sempre algo para fazer antes.</u>”</p> <p>“(…) Uns temas são trabalhados mais profundamente como por exemplo <u>o tema os seres vivos, em que os alunos se sentem motivados a desenvolver, trabalhar em grupo e até pesquisar na Net, outros não...</u> outros temas são tratados pela rama como por exemplo: as actividades económicas como a silvicultura e a pesca e as medidas de equivalência... pois acho que 9 ou 10 anos são muito novos para esses temas.”</p> | <p>Disciplinarização do trabalho</p> <p>Centro do trabalho docente: os alunos</p> |

| | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---|--|-----------------------|---|--|
| PROFISSIONALIDADES | Trabalho com pares | <p>“Gosto de trabalhar com os colegas quando é um trabalho democrático em que há troca de pareceres. Gosto quando há uma conquista de grupo, sinto-me bem. Mas quando é um trabalho imposto ou quando é só preencher papéis não gosto.”</p> <p>“O trabalho de equipa como o grupo é coeso é bom porque as pessoas ajudam-se, completam-se, questionam-se.. Permite-nos ajudar os diferentes alunos, dar-lhes atenção. Os alunos estão em diferentes níveis e se estivermos dois ou três professores podemos acompanhá-los melhor. Mas também pode acontecer que as pessoas se encostem, por serem incapazes de interagir sem rodeios e medos e aí não dá fruto nenhum.”</p> <p>O facto de se trabalhar em conjunto, temos a possibilidade de nos sentirmos apoiados e discutirmos em conjunto novas estratégias de trabalho.”</p> | | | Desvaloriza o trabalho burocrático e imposto valorizando “trabalho democrático”, “troca de pareceres” “conquista de grupo” | |
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | <p>“O que me dá maior satisfação é sobretudo quando trabalho com o primeiro ano em que os vejo evoluir, a começar a ler, a ganharem gosto pela leitura, a tornarem-se independentes e autónomos.”</p> <p>“Do ano que gosto mais é do 1º ano. De os ver desabrochar, quando se tornam autónomos.”</p> <p>“Aqui houve sempre problemas e estamos sempre a tentar resolver problemas. Amadurecemos mais.”</p> <p>“Gosto do trabalho directo com os alunos. Quando se ensina e quando há uma troca de afectos. Pois sendo eles por vezes pestinhas, tirando-nos do sério, conseguem transmitir muito amor, ou demonstrar carência dele.”</p> | | <p>Satisfação: Alunos “desabrochar: nível da leitura, autonomia, da independência</p> <p>“Houve sempre problemas e estamos sempre a tentar resolver problemas. Amadurecemos mais.”</p> <p>Valoriza o trabalho directo com os alunos pelo “ensino e troca de afectos”</p> | |
| | | | escola | Positivo | Alegria e satisfação pessoal: “Quando venho para a escola estou feliz. Acho que também é o que os miúdos sentem.” | Positivo: Alegria dos alunos na escola Satisfação pessoal Negativo: Papéis e administração |
| | | | Negativo | Papéis, administração | | |
| | | | Recursos | | | |
| EFETIVOS DOS PROJETOS | Processos de trabalho na sala | “..Como trabalhamos em parcerias tenho mais possibilidade de apoiar mais e melhor os alunos.” | | | | |
| | Trabalho com pares | <p>“Quando estamos a trabalhar em parcerias também há o hábito de vermos o que os diferentes parceiros estão a dar, o ritmo dos grupos, o que estamos a fazer ou o que deveríamos estar a fazer.. Por exemplo eu e uma colega comparamos, reflectimos, para tentar perceber como os grupos estão a evoluir. Tentando modificar o que é necessário para obter melhores resultados.”</p> <p>“</p> <p>“</p> | | | <p>“Sentirmos apoiados”</p> <p>Comparação dos resultados (evolução do trabalho) para pensar outras estratégias de trabalho</p> | |
| | Satisfação profissional | <p>“Aqui, nesta escola.(...) Aqui houve sempre problemas e estamos sempre a tentar resolver problemas. Amadurecemos mais”.</p> | | | | |
| Imagem/Identidade da escola | | <p>“Todas as escolas têm uma identidade própria. (...) Nesta nossa escola e o grau de camaradagem que se encontra aqui faz com que saibamos se as propostas vão ser aceites ou não. O grupo que aqui está, já cá está há muito tempo, conhecemo-nos.”</p> | | | | |

Entrevista 4

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|--|---------------------------------------|--------------------|--|---|
| E T T H O S | Relações interpessoais | | <p>“(…) a melhor parte é chegar à escola e falar com os colegas.”</p> <p>“(…)é fundamental que as <u>colegas mais antigas também tenham capacidade para não se considerarem melhores</u> e saberem receber quem chega...isso também é muito importante.”</p> <p>“Esta escola <u>sempre teve um bom ambiente de colegas, um bom relacionamento entre todos e espírito de entre ajuda</u>.(...)Quando eu cheguei há dezassete anos havia um espírito de entreajuda apesar de não haver trabalho de equipa. (...)“</p> | <p>Papel importante das “colegas mais antigas”: humildade e capacidade de “receber quem chega”</p> <p>Escola desde sempre com “bom ambiente de colegas, um bom relacionamento entre todos e espírito de entreajuda.(...)”</p> |
| | Organização curricular | | <p>“Aparentemente há uma <u>tentativa de mudar o currículo</u> e há muita gente que adere a essa ideia mas existe uma parte de colegas que não consegue... (..) Independentemente da experiência, independentemente dos anos de escola. É uma característica das pessoas, <u>precisam do manual para se apoiarem</u>”</p> | <p>Valorização das competências da leitura e raciocínio matemático</p> |
| | Lideranças | | <p>(a coordenadora) “ (..) <u>tem perfil para aglutinar as pessoas em torno do trabalho e tem capacidade para criticar, ralhar, chamar a atenção e ao mesmo tempo aglutinar as ideias para nos darmos bem.</u>”</p> | <p>Valoriza o papel da coordenadora</p> |
| | Relação escola/ comunidade | | <p>“Quando vim para cá <u>a relação da escola com os pais</u> não era tão boa como agora.”</p> | <p>Boa relação com os pais.</p> |
| | | “Função” da escola | <p>“(…) <u>ligar mais a comunidade à escola</u>. Destruir aquela barreira de que escola é escola e bairro é bairro. A comunidade faz parte de escola, os <u>miúdos têm que ter gosto de vir para a escola, independentemente de saber ou não, vêm para aprender, não para fazer exames, aprender valores.</u> (...)”</p> | <p>Ligar a escola ao Bairro no sentido em que vêm para aprender, não para fazer exames, aprender valores. (...)”</p> <p>“a comunidade faz parte da escola</p> |
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | | <p>“Depois há o chegar à sala, <u>escrever o sumário, a data, ouvir os miúdos que têm sempre coisas para contar e começar o trabalho</u>, dependendo da área.”</p> <p>“(...)porque muitas vezes chegamos à turma e parece que todos os alunos estão apostados em complicar o trabalho. Quando é um ou dois não interfere muito no trabalho, mas <u>quando está tudo mais excitado complica muito o trabalho.</u>”</p> <p>“Eu gosto de trabalhar com os alunos, gosto de improvisar, que é uma coisa que não se faz hoje em dia, ter uma linha condutora mas deixá-los trabalhar.”</p> <p>“(…) eu tinha uma turma muito complicada, difícil, que seguindo o currículo normal não tinha capacidades de atingir os objectivos pretendidos, Então eu não liguei nada aos manuais, a nível de Português preocupei-me em dar leitura e em matemática trabalhei mais o raciocínio sem me preocupar tanto com outros conteúdos. Trabalhei as operações e resoluções de problemas com várias estratégias. “</p> | <p>Rotinas: - Sumário, data e acolhimento com diálogo aos alunos</p> <p>Gosta de improvisar o seu trabalho, independentemente da planificação.</p> <p>Autonomia em relação aos manuais</p> |
| | Trabalho com pares | | <p>“(…) sobretudo os <u>colegas mais novos</u>, eu valorizo muito os colegas mais novos. Acho que <u>sou enriquecida pelo trabalho dos colegas</u>... nas reuniões...”</p> <p>“(…) todo o trabalho é partilhado.”</p> <p>“Á partida todo o trabalho em parceria é positivo mas é necessário que as pessoas que trabalham em parceria se têm pontos de vista muito diferentes tentem articular as ideias senão estão sempre em conflito. O conflito e o desacordo por vezes passa para os miúdos e eles apercebem-se que não estamos a trabalhar em conjunto. Penso que é fundamental antes de ir para a sala resolver esses conflitos ou então tentar mesmo que haja afinidade de ideias.”</p> <p>“(…) a parceria pedagógica é positiva. Dá-se mais <u>ênfase ao trabalho individual, respeita-se mais o ritmo de trabalho</u> porque há uma colega que está lá.”</p> | <p>“O professor não está tão sozinho” visto haver partilha de ideias, trabalho,</p> <p>Importância da afinidade pessoal entre quem trabalha em equipa.</p> <p>Parceria permite valorizar o trabalho individual do aluno, assim como respeitar ritmo do aluno.</p> |

| | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|--|--|---|---|
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | “Satisfaz-me o estar na sala, sentir que os miúdos acompanham o meu raciocínio, eu estou a falar e eles descobrem onde quero chegar sem eu ter que lhes dizer.” “Apelativas, cansativas (as dinâmicas de trabalho) (...) Quando pensamos que vamos descansar aparece outra coisa. (...) Mas é apelativo porque <u>uma pessoa não chega a estagnar</u> , somos obrigados a fazer adaptações. Apesar de estarmos <u>cansados aderimos sempre a novos projectos</u> ” “Os papéis e a <u>organização</u> muito estereotipada para mim é ...é uma <u>limitação minha mesmo...(Risos)...</u> ” | | Satisfação: miúdos acompanham dinâmicas da escola (in)Satisfação: Não disponível para a burocracia |
| | | Escola | Sentido positivo | Trabalho “É muito cansativa a nível de projectos, de trabalho, reuniões que estão sempre a aparecer mas são apelativos porque são um desafio constante.” Amizade | Positivo: Trabalho (e o desafio constante) Amizade |
| | | | Sentido negativo | “(...) do <u>barulho das reuniões</u> porque as pessoas muitas vezes não têm a capacidade de ouvir. Quando é lançada uma ideia muitas vezes as pessoas <u>não se ouvem</u> , essas pessoas têm de parar um pouquinho para reflectir.” | Negativo: Barulho na reunião e incapacidade de escuta e de reflexão |
| | | | Recursos | “(...)à <u>excepção de informática que não possui</u> os computadores necessários para os miúdos trabalharem nem a par, penso que sim, até porque muitos recursos não são dados pela escola mas criados por nós, até com os próprios miúdos.” | Falta de recursos informáticos |
| EFEITOS DOS PROJECTOS | Trabalho com pares | “Sobretudo nas estratégias de trabalho, tiro ideias. Penso que é mais isso, a nível das ideias.” “O professor <u>não está tão sozinho, há sempre alguém com quem partilhar ideias ou mesmo quem entre na sala para partilhar trabalho</u> . Penso que todos os alunos são de todos os professores. Ou seja, quando estás a falar de um aluno, todos os professores, sejam de manhã ou de tarde conhecem o aluno e podem ajudar na resolução de problemas.” Penso que sim, penso que havia uma relação mais distante com os alunos e a própria forma de ensinar era diferente. Não havia tanta partilha de ideias como há agora. Isto é cada colega trabalhava na sua sala independentemente das outras colegas, sem se tentar articular estratégias, sem haver troca de ideias, sem os colegas darem palpites sobre o que se devia mudar no trabalho. Agora não, <u>todo o trabalho é partilhado</u> . | | | “enriquecida” ao nível das ideias com o trabalho em conjunto, valorizando os mais novos. “todos os alunos são de todos os professores” na resolução de problemas |
| | Processos de trabalho na sala | | | | |
| | Satisfação profissional | | | | |
| Imagem/Identidade da escola | | “(...) em parte se calhar pelas características da coordenadora” | | | |

Entrevista 5

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|-----------------------|---------------------------|----------------|---|--|
| E T H O S | Relações interpessoais | | <p>“nem sempre o temperamento de uma pessoa conjuga com o de outra pessoa surgindo <u>pequenos atritos</u> que tentamos filtrar mas às vezes são difíceis. “</p> <p>“Cumprimentar as pessoas quando chego, estar com elas antes de começar o dia. Tentar começar bem-disposta para que me corra bem o dia.” (parte integrante do seu trabalho)</p> <p>“Com os adultos acho que é a parte acolhedora, a parte humana....sentir que consigo estar com eles e que ao mesmo tempo consigo ser colega...num ambiente em que acho que consigo que seja...não é uniforme ... mas que <u>seja um ambiente...(...) Coeso! Forte...em que as pessoas se dão bem entre elas. Que haja uma verdade no trabalho</u> para que dessa verdade saiam as pistas de um trabalho que possamos fazer. <u>Para que as pessoas possam confiar</u> e não haja jogo sujo que faz com que não haja confiança no trabalho ao longo do ano. “</p> <p>“(…) gostaria de trabalhar numa escola a tempo inteiro. <u>Portanto...todas no mesmo horário.</u> Não em horários distintos mas todos ao mesmo tempo. Porque acho que ao repartir a escola uma pessoa está mais tempo num horário do que noutro, não dá possibilidade a que o leque seja tão aberto, que haja tanta interacção. Por muito que queiramos há qualquer coisa que quebra.”</p> <p>“Só me vou embora quando sinto que já não tenho nada para fazer aqui dentro.” “É tentar controlar o ambiente da escola para que tudo corra bem, para que <u>os meninos andem controlados, que os professores gostem de cá estar</u>, mostrar sempre que <u>estou disponível</u> para que eles também estejam disponíveis para mim para o que for preciso.”</p> | <p>Existência de pequenos conflitos pessoais.</p> <p>Defende a importância de um ambiente “coeso, forte... em que as pessoas se dão bem entre elas. Que haja uma verdade no trabalho”</p> <p>Desejo que todo o corpo docente partilhe o mesmo horário para permitir maior interacção e abertura</p> <p>A coordenadora valoriza o contacto pessoal com todos o corpo docente de forma a revelar disponibilidade “para que eles também estejam disponíveis para mim para o que for preciso.”</p> <p>..</p> |
| | Organização curricular | | “Daí saltamos para a <u>gestão flexível de currículo</u> e saltamos para tudo o que seja flexibilidade...” | Gestão flexível do currículo |
| | Lideranças | | <p>A nível de conselho executivo, quando se passou a vertical... acho que a identidade da escola já estava formada portanto não houve problemas porque o conselho executivo foi um braço da escola. “</p> <p>“ (...)houve uma colega que foi o passo fundamental para isso...porque foi uma pessoa que veio acabada de sair da faculdade com uma visão muito positiva a nível da matemática e abriu portas para que a escola fosse <u>flexível.</u>”</p> <p>“(…) eu também vou dizer que <u>se calhar o trabalho que fiz com ciências da educação, porque sempre trabalhei com projectos, trabalhei com estagiários de ciências da educação e estagiários de assistência social... com projectos da câmara de Matosinhos</u> contra a pobreza isso deu-me arcabouço para ver realmente aquilo que deveríamos ter para os nossos alunos. (...) Esta escola quando eu cheguei estava fechada, mas eu cheguei aqui em Setembro e logo em Outubro ou Novembro chegou um projecto da Faculdade de Ciências da Educação com umas estagiárias para virem para aqui trabalhar. Construiu-se o <u>primeiro TEIP do agrupamento</u>, em que a nossa escola foi incorporada. Vieram <u>trabalhar para a escola animadores socioculturais</u>, surgiram este tipo de projectos...deu-se <u>abertura</u> para que o trabalho que se realiza hoje se concretizasse.”</p> | <p>O Conselho Executivo sem um papel relevante.</p> <p>Dinâmicas de trabalho da escola fruto de vários factores: projectos desenvolvidos com estagiários de Ciências de Educação, de Assistência social e com a Câmara, o trabalho desenvolvido na escola com animadores socioculturais, assim como a integração num TEIP.</p> |
| | Relação escola/comunidade | | <p>“(…)acho que os pontos fortes e o dinheiro fácil que a maior parte dos nossos alunos <u>é possuidor fazem com que não consigamos realizar um trabalho de verdade</u>”</p> <p>“Depois foram surgindo <u>os parceiros que também foram dando força</u> e ajuda para que a identidade da escola se fosse formando.” “Acho que me deu uma abertura de tal maneira grande, uma amplitude diferente das coisas... “</p> <p>“(…) vou dizer que se calhar o trabalho que fiz com ciências da educação, porque sempre trabalhei com projectos, trabalhei com estagiários de ciências da educação e estagiários de assistência social... com projectos da câmara de Matosinhos contra a pobreza isso deu-me arcabouço para ver realmente aquilo que deveríamos ter para os nossos alunos. (...) Acho que me deu uma abertura de tal maneira grande, uma amplitude diferente das coisas que me ajudou na minha progressão na carreira.(...)”</p> <p>“Função” da escola</p> | <p>As características sociais da escola um obstáculo ao “trabalho de verdade” da escola</p> <p>O envolvimento em projectos com os parceiros sociais como positivo para a identidade da escola ao nível da abertura...</p> |
| | | | <p>“(…)sentir que aquilo que eu mais gostaria de os ver <u>é preparados para a vida futura</u></p> <p>“(…) <u>não fossem mais tarde os marginais que estamos habituados a ouvir falar que são “o C”... gostava de os ver no futuro preparados para um trabalho, com organização pessoal...era essa a finalidade que gostava de ver nesta escola.</u>”</p> | <p>Preparar para a vida futura (para o trabalho e “organização pessoal” e que “não fossem mais tarde os marginais que estamos habituados a ouvir falar que são “o C”</p> |

| | | | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|---|---|
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | | | | |
| | Trabalho com pares | <p>“Se houver um bom trabalho com os pares também há um bom trabalho com os alunos. (...)há um todo...(...) Não há um individualismo da parte do professor.”</p> <p>“(…)só vinham os últimos da lista porque ninguém queria e às vezes <u>peessoas sem experiência...ao trabalhar nas parcerias as pessoas não se sentem perdidas e acabam por criar uma identidade com as pessoas que cá estão</u> porque as parcerias abrem leques a que as coisas vão correndo mais favoravelmente. “</p> | | <p>Valoriza trabalho com pares para um bom trabalho com alunos</p> <p>Parceria para ajudar “peessoas sem experiência” “não se sentem perdidas” e “criam identidade” com os que cá estão</p> | |
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | <p>“Satisfação é quando vejo que as coisas correm bem e quando uma pessoa está num ambiente acolhedor em que os meninos se sentem felizes. Quando sinto que <u>os meninos gostam de vir à escola e se sentem cá dentro felizes</u>. Sinto-me mais frustrada quando quero fazer alguma coisa em que as crianças, os próprios professores e auxiliares fazem tudo por tudo para que as coisas corram bem e depois há um pequeno deslize ou algo que as pessoas não entendem e...não sei, ou uma falha a transmitir alguma coisa e depois as coisas não correm bem por causa disso! É a minha frustração...”</p> <p>“Quando alguma coisa corre mal, quando há <u>um problema com pais ou com alunos, quando há algum conflito com alguma colega</u>. Isto faz com que o dia corra mal e com que eu tenha vontade de ir embora mais rápido. Quando as coisas correm bem, sinto-me cá bem e nem tenho vontade de sair.”</p> <p>“O trabalho com os alunos é um trabalho que me <u>dá gozo porque é vê-los crescer...</u>”</p> <p>“no meu segundo ano de trabalho tive problemas graves com o corpo de docentes... mas que se conseguiu ultrapassar, conseguiu-se que os pais também vissem que algo estava mal, os nossos superiores também viram e conseguiu-se dar a volta por cima e que fosse superada essa situação para que a escola entra-se num ritmo de trabalho muito bom. “</p> <p>“Achei que não era capaz de ensinar a ler e a escrever porque os miúdos eram muito...tinha dezasseis rapazes e três meninas. Isso marcou-me muito...se calhar essa minha <u>...angústia fez com que o meu trabalho fosse diferenciado dentro da sala de aula... com os colegas... e aí a abertura.</u>”</p> <p>“Achei que não era capaz de ensinar a ler e a escrever porque os miúdos eram muito...tinha dezasseis rapazes e três meninas. Isso marcou-me muito...se calhar essa minha <u>...angústia fez com que o meu trabalho fosse diferenciado dentro da sala de aula... com os colegas... e aí a abertura.</u> Acho que o momento mais frustrante para mim foi quando peguei naquele primeiro ano pela primeira vez. E já trabalhava há dezasseis anos. Já era o meu décimo sétimo</p> | <p>Satisfação:</p> <p>Gosto dos alunos pela escola e o “serem felizes”</p> <p>Angústia de não conseguir cumprir o seu trabalho, mas “angústia fez com que o meu trabalho fosse diferenciado dentro da sala de aula... com os colegas... e aí a abertura.”</p> <p>Insatisfação:</p> <p>A falta ou má comunicação entre docentes</p> <p>Angústia de não conseguir cumprir o seu trabalho, mas “angústia fez com que o meu trabalho fosse diferenciado dentro da sala de aula... com os colegas... e aí a abertura.”</p> | |
| | | Escola | Sentido positivo | <p>“<u>Minha escola</u>” – “(...)por estar mais perto de casa, ter a minha vida familiar mais organizada pode dar todo o meu eu a esta escola...”</p> <p>“Acho que a identidade da escola fez com que o primeiro ciclo a nível de agrupamento <u>conseguisse abrir asas e trabalhar um bocadinho em conjunto... (..)a identidade desta escola facilitou o trabalho</u> que houve a nível do primeiro ciclo no agrupamento.</p> | Positivo: a minha escola |
| | | | Sentido negativo | | |
| | | | recursos da escola | <p>“É assim, há coisas que precisaria de recursos materiais maiores. Espaços maiores...acho que há necessidade de os ter. Quanto a outros recursos para o que costumo ver noutras escolas acho que fomos construindo e que se conseguiu ter aqui. <u>Os espaços acho que são muito limitados</u>. Mas recursos quer a nível humano quer a nível de recursos materiais, acho que neste momento a equipa está formada.”</p> | Faltam somente espaços físicos visto os outros serem construídos pela equipa. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| E F F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Processo de trabalho na sala de aula | | |
| | Trabalho com pares | <p>“A verdade...por vezes é difícil uma pessoa acusar... não é acusar...às vezes um pessoa ao reflectir pode sentir-se ofendida por alguma coisa que é dito...que às vezes nem é dito como ofensa mas sim com a parte construtiva de afirmar alguma coisa. Por vezes uma pessoa pensa que está a fazer tudo direitinho e não vê que está a beneficiar só uma parte do trabalho e que a outra está a ficar prejudicada. Ao reflectirmos apercebemo-nos e tentamos meditar para que isso não aconteça.”</p> <p><u>Toda a planificação é feita em grupo e se não houvesse os projectos havia um individualismo por parte da professora ou professor com a sua turma e assim há um trabalho de equipa, a planificação é feita em grupo e o próprio aluno sabe que naquele dia quer esteja na sala A, B ou C que naquele dia, àquela hora, estão a trabalhar o mesmo trabalho. Claro que a níveis diferentes conforme as competências de cada um. Mas acho que isso ajuda muito o trabalho da planificação.</u></p> | <p>Reflexão permite consciência dos erros</p> <p>Planificação em grupo para acabar com individualismo e proporcionar trabalho em equipa</p> |
| | Satisfação profissional | | |

| | |
|------------------------------------|---|
| Imagem/Identidade da escola | <p>“Por professores <u>mais velhos que estão cá e por professores que chegaram de novo e se integraram totalmente.</u> Quando cá cheguei, achei que a escola não tinha identidade...portanto achei que a escola estava...cada um fazia o seu trabalho, não havia um <u>trabalho de grupo. Trabalho que se construiu com vários colegas,</u> apesar de alguns acharem que não. No início com um grupinho e depois com outros colegas.”</p> |
|------------------------------------|---|

Entrevista 6

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|--|---------------------------------------|--------------------|--|---|
| E T H O S | Relações interpessoais | | “Todos me puseram à vontade, mas a <u>integração nunca é fácil</u> . Por mais que a gente queira alteramos sempre o nosso ritmo de trabalho. E havia o problema de serem tudo mulheres de manhã, o que também não me deixava tão confortável. Só <u>depois ganhando confiança é que se começa a conversar.(...)</u> Ao longo do ano as coisas <u>foram surgindo naturalmente</u> e agora até já percebo algumas piadas.” | Integração numa escola feminina? Como difícil apesar “todos me puseram à vontade” |
| | Organização curricular | | “Acho que estamos a tentar que os alunos <u>atinjam as competências não ano a ano mas ao longo do primeiro ciclo</u> . Eles podem não atingir agora mas no ano a seguir conseguirem chegar lá. E trabalhar com poucos alunos por grupo é fantástico.” | Não compartimentação em anos de escolaridade |
| | Lideranças | | <p>“Tiveram (os órgãos de gestão) que nos <u>dar os recursos</u>, e esses são sempre importantes... <u>A nível de dinâmica não influenciaram, o que se fez e se faz é através da equipa pedagógica</u>”</p> <p>“Há uma colega que é a grande conhecedora do projecto. Ela é quem conhece os pontos fortes e os pontos fracos do projecto, transmitindo-os bem. E <u>há as professoras responsáveis pela sua criação. Acho que são elas quem mais dinamizam.</u>”</p> | <p>Papel dos órgãos de gestão limitado a “dar recursos” “o que se fez e faz é através da equipa pedagógica”</p> <p>Valoriza o dinamismo de um grupo de colegas que criaram o projecto</p> |
| | Relação escola/comunidade | | “Porque é a <u>realidade dos miúdos, a nós desgasta-nos e para eles é banal e não deveria ser</u> . Deviam estar um pouco dentro de uma redoma. Alguns são muito adultos para a idade que têm e isso nunca é positivo, parece que não brincam. Parece que nem têm a idade que têm, saltam etapas do seu desenvolvimento.” | Uma realidade social dos alunos que “desgasta” o professor, e “destrói” a infância dos alunos” |
| | | “Função” da escola | “(…) <u>desenvolver os alunos não só a nível do ensino mas também a nível de responsabilidades para a vida</u> . Sabemos que a maior parte das famílias não são as ideais por isso o papel da escola é prepará-los para a vida, <u>levá-los a sítios onde se calhar nunca terão oportunidade de ir</u> – como museus ou outras visitas de estudo. A escola permite-lhes voar para outros sítios. Abrir-lhes um pouco as mentes e dizer-lhes que o mundo não acaba aqui, há mais. A escola tem o papel de educa-los, a educação devia vir de casa mas neste momento é à escola que cabe esse papel.” | Dada a incapacidade dos pais “desenvolver os alunos não só a nível do ensino mas também a nível de responsabilidades para a vida”, mas também “abrir-lhes um pouco as mentes e dizer-lhes que o mundo não acaba aqui” |
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | | “Chego à sala e espero que cheguem os alunos. <u>Escrevesse a data, o aluno responsável distribui os cadernos pelos colegas, passam o sumário e começamos a trabalhar. A área pela qual começamos depende do dia da semana. Na hora do intervalo quem acabou o trabalho sai logo</u> , os outros ficam a acabar as suas tarefas que é para depois não haver briguinhas e no dia seguinte os outros também se atrasarem. Após o intervalo como vêm das correrias e suados dou <u>um tempinho para deitarem a cabeça, para descansarem, beberem o leiteinho e acalmarem</u> para começarem a trabalhar.” | <p>Rotinas: - registo da data e a distribuição do material com os alunos.</p> <p>Actividade a desenvolver definida pela planificação</p> <p>Saída para o intervalo condicionada pelo trabalho desenvolvido pelo aluno</p> |
| | Trabalho com pares | | <p>“Depois depende se há coisas para fazer de tarde, se <u>preparamos a aula do dia seguinte... às vezes preparamos o material</u>. Depois da aula posso ter que cumprir horas de estabelecimento.”</p> <p>“Estamos habituados a trabalhar na nossa sala, com os nossos alunos, sozinhos, e ali eu estava a dar apoio e apercebia-me de pormenores que me ajudavam na minha sala de aula. <u>Quando tive as minhas parcerias, já tive várias, na sala de aula foi fantástico! Enquanto um estava no quadro o outro estava com os alunos ajudando a que andassem mais depressa e vice-versa. Conseguíamos complementar-nos</u>. Numa matéria em que a outra professora era mais forte ela explicava, noutra era eu. Acho que funcionou fantasticamente. <u>Ao ouvirmos outro professor a falar acho que ficamos mais fortes em coisas que até então nunca tínhamos pensado. Estas experiências em conjunto são boas para evoluirmos cada vez mais.</u>”</p> | <p>Preparação do dia seguinte e do material em par</p> <p>Parceria “fantástico”: complemento do trabalho com os alunos e aprendizagem com o colega. Estas experiências em conjunto são boas para evoluirmos cada vez mais.”</p> |

| | | | | | | |
|---|-------------------------------|---|---|--|--|--|
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | “Ver que os alunos realmente estão a evoluir. Ver que aqueles alunos que no início do ano <u>tinham muitas dificuldades estão a evoluir, a desenvolver</u> ” “Esse <u>feedback professor – aluno é</u> que torna fantástico o ambiente na sala de aula e na nossa profissão” “Quando os alunos se portam mal, fazem as suas travessuras e nós conseguimos chegar a eles e levá-los a uma introspecção, de forma a terem consciência que estiveram mal e irem mudando os seus comportamentos” “ <u>A parte administrativa, ou seja, a papelada que</u> os professores tem de tratar e muita, se calhar era essa que eu mudaria, se a pudesse vender ficava todo contente” “O trabalho que fazemos aqui também <u>é desgastante</u> no sentido que damos apoio mais individualizado, mas sabemos que ao <u>fim do dia</u> depois de termos trabalhado com aquele aluno alcançamos sucesso.” | | Satisfação: A evolução, desenvolvimento dos alunos “que tinham mais dificuldades” o “feedback professor-aluno” é o que torna “fantástico” o seu trabalho Trabalho “aqui” é “desgastante” mas satisfatório porque “alcançamos sucesso” Insatisfação: Não gosta da “parte administrativa” “papelada” (E6) | |
| | | | Escola | Sentido positivo | “(…) as pessoas: professores, funcionários e alunos. “Coesão - “ (...)apesar das nossas divergências somos um grupo muito unido e acho que nunca ninguém se tentou individualizar.” Coordenadora – “(...) porque acho que temos uma mulher fantástica e tudo o que temos deve-se a ela, à maneira dela deliberar. Às vezes comete erros, tem defeitos como toda a gente, mas quando se apercebe assume. O líder muitas vezes não reconhece erros, acha que tem sempre razão e aqui não é o caso.” | Positivo: As pessoas (professores, funcionários, alunos) A coesão(ninguém tenta individualizar – será protagonizar)) Coordenadora – pela pessoa “fantástica” e capacidade de “deliberar” |
| | | | | Sentido negativo | “(…) o exterior, o ambiente em que a escola está inserida. Não é o ideal.” | Negativo: O ambiente exterior à escola (bairro) |
| | | | | recursos | “Agora acho que tudo <u>o que queremos para trabalhar a escola dá-nos, com mais ou menos dificuldade</u> . Acho que há falta de material a nível de balanças, pesos para trabalhar o volume, para os alunos mais velhos perceberem... Nesse sentido <u>pode ter falhado alguma coisa</u> , mas de resto acho que não.” “Tem alguns computadores. <u>Precisava de mais (...)</u> ” | Falta ao nível da informática, visto que “tudo o que queremos trabalhar a escola dá-nos...” |
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Trabalho com pares | “Sempre que estamos reunidos, sempre que discutimos, retiramos sempre alguma coisa positiva do que foi reflectido e do que foi analisado, porque a análise é feita em conjunto. Há coisas que se discutem para melhorar. Foram cometidos alguns erros durante o ano que se foram modificando. Este ano acho que temos noções muito melhores para o projecto, pois temos consciência do que temos de mudar, do que realmente é bom para a sua continuidade.” | | Reflexão em conjunto sempre positiva para melhorar | | |
| | Processos de trabalho na sala | Quem ganhou foram os alunos. Os alunos é que ganham com este tipo de projectos porque permiti-lhes diminuir lacunas e cimentar conhecimentos até atingirem o resto que lhes falta. Acho que todos os alunos ganharam, evoluíram mais do que se estivessem integrados em turmas ditas normais. Estamos habituados a ter os alunos todos na sala com ritmos mais lentos ou mais elevados e temos que trabalhar com todos eles. Na sala dividimos dois ou três grupos e às vezes temos mais que um ano de escolaridade o que nos obriga a desdobrar e é muito desgastante... O trabalho que fazemos aqui também é desgastante no sentido que damos apoio mais individualizado, mas sabemos que ao fim do dia depois de termos trabalhado com aquele aluno alcançamos sucesso – acho que esta é a palavra certa, o nome do projecto acho que encaixa bem - porque sentimos que obtivemos mais das crianças. Trabalhando assim acho que conseguimos trabalhar as competências ao longo do 1º ciclo. | | Melhorias nos processos de aprendizagem dos alunos | | |
| | Satisfação profissional | “(…). E agora este ano, o trabalho em parceria. Acho que em oito anos de trabalho estes são os três pontos muito importantes na minha aprendizagem.” | | Trabalho em parceria como motor do desenvolvimento | | |
| Imagem/Identidade da escola | | “Esta escola é uma escola que possui um pouco da identidade das professoras que cá tem. São professoras que trabalham cá há muitos anos.” | | | | |

Entrevista 7

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|--|---------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| E T H O S | Relações interpessoais | | <p>“Um dia normal é chegar à escola, encontrar os colegas (...)”</p> <p>“(...) Há mais convívio, mais interacção, mais dinâmica. Não é só escola/trabalho.”</p> | <p>Importância do “encontro com os colegas”</p> |
| | Organização curricular | | <p>“Inovadora no trabalho de projecto que está a ser desenvolvido na escola, tanto no trabalho de parcerias entre professores, como na <u>aprendizagem dos alunos que é feita por competências a nível de ciclo</u> e não de anos de escolaridade. Inovadora, também, porque é realizado um <u>trabalho no seu conjunto</u> e não de forma individual, como é feito noutras escolas.”</p> <p>“(...) trabalhamos o <u>currículo de forma diferenciada</u>. Estar a <u>trabalhar com os meninos por competências que muitas vezes não são aquelas do seu ano de matrícula</u> implica um trabalho diferente do currículo. Não é estanque, não seguimos aquilo que está no papel, há uma construção, um desenvolvimento do trabalho.”</p> | <p>Visão de ciclo do currículo</p> <p>Consciência que o currículo é construído em equipa</p> <p>Não compartimentação nos anos de escolaridade</p> |
| | Lideranças | | <p>“(...) DREN permitiu que fosse possível. O que é feito tem que ter uma autorização, porque existe uma hierarquia. (...) Logo houve influência deles porque não dificultaram o que se pretendia.”</p> <p>“Nós. Os <u>professores são os maiores impulsionadores</u> deste projecto.”</p> | <p>Superiores hierárquicos importantes apenas ao nível da “autorização” visto “os maiores impulsionadores” serem os professores</p> |
| | Relação escola/comunidade | | | |
| | | <p>“Função” da escola</p> | <p>“(...) é combater o insucesso escolar dos meninos. (...) difícil mas concretizável. Aliás está a conseguir-se, é complicado mas conseguir bons resultados nunca é fácil.”</p> <p>“(...) o objectivo do meu trabalho é contribuir para a diminuição do insucesso escolar na E.B.1.”</p> | <p>Diminuir o insucesso escolar dos meninos</p> |
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | | <p>“Um dia normal é chegar à escola,(...)e <u>dirigir-me à sala de aula onde começo o que levo programado.</u>”</p> <p>“Em primeiro lugar está o trabalho, o relacionamento com os alunos depois o <u>relacionamento com os colegas.</u>”</p> | <p>Centro do trabalho é o relacionamento com alunos e só depois com colegas.</p> |
| | Trabalho com pares | | <p>“<u>Há métodos de trabalho diferentes e pode ser bom para um aluno que não percebeu a forma como eu explico mas conseguiu compreender da forma que outra colega explica.</u> (...) “</p> <p>“Aqui há muito movimento, eu sempre estive em escolas de lugar único ou de dois lugares. Aqui há muito movimento, essa foi a principal diferença que senti. Há mais convívio, mais interacção, mais dinâmica. Não é só escola/trabalho.”</p> <p>“Não. Por vezes os métodos de trabalho diferentes são complicados. Termos de trabalhar lado a lado com pessoas muito diferentes de nós por vezes é complicado. Por vezes há confrontos entre parcerias de trabalho. Por isso nem tudo é positivo. Quando estamos sozinhas na nossa escola somos soberanas, aqui há regras de convivência.”</p> | <p>Trabalho com os colegas ajuda-nos aprender”, mais valia na profissão e prática pedagógica”: ao nível da planificação “direitinha”, definição de métodos, estratégias, materiais, actividades...</p> <p>“Troca muito grande de experiências”</p> <p>Difícil parceria porque não “somos soberanas” do espaço.</p> <p>Parcerias permitem ao aluno aprender através de outros métodos com outro professor</p> |
| | Satisfação profissional | | <p>“(...)é conseguir uma grande cumplicidade com os meus alunos e com os pais deles. É sentir-me bem com quem trabalho. Claro que isso também implica um <u>bom relacionamento com os meus colegas e com as auxiliares.</u>(...)</p> <p>“Com esta história da avaliação do professor acho que vai surgir muita mudança em que alguns colegas vão esquecer aquilo que para mim é mais importante que é o <u>trabalho com os alunos, surgindo o trabalho para uma determinada nota.</u> Vai surgir o trabalho noutro sentido.”</p> | <p>Satisfação: “grande cumplicidade com os meus alunos e com os pais deles. (...) bom relacionamento com os meus colegas e com as auxiliares.(...)”</p> <p>(in)Satisfação: Receia que o modelo de avaliação afaste o professor do que é importante “trabalho com os alunos”</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|---------------------------|--|--|
| | | Palavras que associam à escola | Sentido positivo | “Gosto da <u>união</u> entre as pessoas que aqui trabalham.” Dinâmica - “ (...) mesmo as colegas que estão a 2, 3, 4 anos de se reformar possuem uma dinâmica de trabalho fora do comum. Muito diferente do que tenho visto. (...) Admiro essa <u>dinâmica completamente diferente</u> .” | Positivo: União Dinamismo diferente: principalmente das colegas com mais anos de serviço, quase na reforma |
| | | | Sentido negativo | “O que menos gosto é, no tipo de trabalho que se está a fazer, quando, por vezes, <u>tens de trabalhar com alguém muito diferente de ti</u> . Isso complica o ritmo de trabalho, a sua dinâmica e o próprio trabalho.” | <i>Negativo</i> Partilha da sala e do trabalho com colegas “muito diferentes de ti” |
| | | | recursos da escola | “Tudo não tem mas a nível de materiais tem muita coisa.” | “Tudo não tem mas a nível de materiais tem muita coisa.” |
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Trabalho com pares | “Aprendi a importância de uma planificação “direitinha”. A importância de definir métodos de trabalho, actividades, estratégias, materiais. Aquelas coisas que com os anos de trabalho vamos perdendo o hábito de fazer e não devemos, porque de facto é importante” | | | Mais valia na profissão e prática pedagógica”: ao nível da planificação “direitinha”, definição de métodos, estratégias, materiais, actividades... |
| | Processo de trabalho desenvolvido na sala | ““São projectos enriquecedores. <u>O trabalho em conjunto ajuda-nos a aprender</u> . É um trabalho diferente do que estava habituada a fazer. São uma mais valia na nossa profissão e na prática pedagógica. Acho que aprendi mesmo muita coisa a aplicar com os meninos. É esse um dos grandes benefícios de trabalhar em conjunto. “ | | | Consequência do trabalho em conjunto: melhoria das aprendizagens dos alunos |
| | Satisfação profissional | “Sinceramente os últimos dois anos, que <u>é desde que trabalho aqui</u> . É muito diferente das escolas onde trabalhei anteriormente. Aqui há uma troca muito grande de experiências... e isso é que é a escola da vida. Claro que para evoluirmos a nível profissional precisamos de estar bem a nível pessoal, mas temos que saber colocar o trabalho acima de tudo”. | | | |
| Imagem/Identidade da escola | | “ (...) <u>inédito na zona do Porto</u> a forma como a nossa escola trabalha ao nível de projecto.... <u>A nível de trabalho</u> porque a nível de conotação como entidade a escola é rotulada de forma muito negativa.” | | | |

Entrevista 8

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|--|---------------------------------------|--------------------|---|---|
| E T H O S | Relações interpessoais | | | |
| | Organização curricular | | <p>“Há sempre o cuidado de articular de forma a que se consigam atingir os objectivos propostos.”</p> <p>“Fá-lo de uma forma equilibrada, sempre tendo em conta o que o aluno precisa, as necessidades dele, o que é mais benéfico para ele, o que precisa ser trabalhado para o progresso dele. (...)”</p> | <p>Currículo construído tendo em conta as necessidades do aluno para progredir.</p> |
| | Lideranças | | <p>“o conselho executivo acho que ...a escola tem uma forma de funcionar que se sustenta a si própria. É muito autónoma, independentemente de existir um conselho executivo a escola não deixaria de ter a sua autonomia, a sua filosofia, a sua forma de actuar.”</p> <p>“A coordenação da escola já gere a escola tendo em conta a autonomia a flexibilidade”</p> | <p>Irrelevância dos órgãos de gestão na construção das dinâmicas, visto a escola ser “muito autónoma”.</p> <p>A “coordenação da escola já gere a escola tendo em conta a autonomia a flexibilidade”</p> |
| | Relação escola/comunidade | | <p>“Entidades com quem foram trabalhadas algumas actividades e com quem se manteve o elo de ligação. Quando falo em entidades refiro mais a pessoas. (...) fora da escola. (...)Esta escola já tem relacionamento com certas pessoas da câmara há muitos anos, assim como a associação de pais, elementos do centro profissional que estão sempre disponíveis...”</p> | <p>A escola estabelece uma relação muito positiva e dinâmica com algumas entidades: Câmara, Centro de Formação, Associação de Pais...</p> |
| | | “Função” da escola | “Fazer com que os alunos se sintam felizes nela, gostem da escola se sintam bem na escola.” | |
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | | <p>“Um dia normal de trabalho começa desde que entras na escola até à sua saída. Temos que realizar as tarefas estipuladas para aquele dia mais o trabalho extra que possa surgir.”</p> <p>“</p> | <p>Trabalho docente abarca todas as tarefas “desde que entras na escola até à sua saída</p> |
| | Trabalho com pares | | <p>“(...)facilita o trabalho entre todos, é dividido o trabalho mas também os problemas o que ajuda a equilibrar. Quando só se têm coisas positivas também são divididas entre todas. A responsabilidade é dividida...”</p> <p>“ (...) aumenta o grau de exigência para todos porque tem que se articular informações, actividades, o trabalho, todos os pormenores. Também é difícil as emoções entre as pessoas...é provavelmente o que é mais difícil de gerir”</p> <p>O que me dá mais prazer é o trabalho com os alunos mas para que ele seja feito com sucesso é igualmente importante o trabalho com as duas partes...é essencial”</p> | <p>Trabalho em grupo facilita o trabalho: visto dividir também os problemas</p> <p>Dificuldade em partilhar a sala reside no “grau de exigência” porque “tem que se articular informações, actividades, trabalho” e principalmente “emoções entre as pessoas”</p> |
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | “Satisfação quando nós conseguimos visualizar a nível concreto aqueles objectivos que temos com os miúdos e quando vemos evolução, frutos do nosso trabalho | <p>Satisfação:</p> <p>Essencial trabalho com pares mas o que “dá mais prazer é o trabalho com os alunos”: a sua evolução.</p> |
| | | Escola | <p>Sentido positivo</p> <p>“(...) é um sítio agradável de trabalhar. Por muito trabalho que haja há sempre alegria.”</p> <p>Dinamismo - “(...) se articula com muitos projectos, várias entidades, várias pessoas e várias associações.”</p> <p>Eficiência. – “ (...) consegue alcançar os objectivos tendo em conta toda essa articulação.”</p> | <p>Positivo:</p> <p>Sítio “agradável de trabalhar” há sempre alegria</p> <p>Dinamismo da escola: pelos projectos, pela articulação com outras pessoas e entidades...</p> <p>Eficiência: visto alcançar os objectivos</p> |
| | | | <p>Sentido negativo</p> <p>“ (...) menos é o barulho. O barulho mas não é no mau sentido, o barulho de sermos tantos a nível do diálogo...acho barulhento. (...) A intensidade de trabalho é tanta que por vezes cria-se barulho desnecessário.</p> | <p>Negativo:</p> <p>Barulho do número elevado de pessoas que dialoga e dada a intensidade do trabalho</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------------|--|--|
| | | | recursos da escola | “Se eu falar de <u>materiais didáticos, informáticos</u> , considero que é uma <u>escola relativamente bem equipada</u> , a nível de materiais de <u>educação física e expressões</u> é uma escola equipada que permite um bom trabalho, tem <u>biblioteca</u> e uma série de recursos que permitem desenvolver um bom trabalho. <u>Além dos recursos humanos...</u> ” | Escola relativamente bem equipada! |
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Trabalho com pares | <p>“Por vezes quando não temos noção de algo que estamos a fazer de mal, quando reflectimos em conjunto apercebemo-nos disso. Há sempre alguém que está de fora que vê as coisas de outra perspectiva. <u>Ideias novas, diferentes, ou a mesma ideia mas aplicadas de forma diferente, diferentes formas de actuar, diferentes formas de ver o mesmo problema, diferentes horizontes para o mesmo problema e diferentes formas de o resolver.</u>”</p> <p>“Negativas, não acho que sejam porque eu acho que sou uma pessoa com tendência individualista acabei por ganhar um bocadinho com isto. Embora no início me tenha custado aceitar um pouco a ideia, não pelo projecto mas por ter ficado, a nível de concurso, um pouco mais longe do que esperava. Estava contrariada no início. Agora sinto que ganhei mais abertura. <u>Não digo que fui aceitando as ideias dos outros porque sempre as fui aceitando mas se calhar fiquei com os horizontes mais largos e fiquei com diferentes formas de ver as coisas e de pensar. Fiquei com uma maior resistência e com mais experiência.</u>”</p> <p>“A nível de sala de aula foi o aprender a <u>trabalhar em parceria</u> que é uma situação que eu nunca tinha experimentado, só tinha tido esse trabalho a nível de apoio pedagógico. “</p> | | | <p>Enriquece os conhecimentos e ganha abertura “diferentes formas de ver as coisas e de pensar”: “Ideias novas, diferentes, ou a mesma ideia mas aplicadas de forma diferente, diferentes formas de actuar, diferentes formas de ver o mesmo problema, diferentes horizontes para o mesmo problema e diferentes formas de o resolver,”</p> <p>“maior resistência e com mais experiência”</p> |
| | Processos de trabalho na sala de aula | “ <u>Actividades diversificadas, novas experiências aos alunos.</u> ” | | | Diversidade e novas actividades para alunos |
| | Satisfação profissional | “Enriquece-nos a nível pessoal porque experimentamos diferentes situações, <u>adquirimos mais experiência, enriquecemos os nossos conhecimentos</u> , ficamos mais preparados para outro tipo de situações. <u>Mais flexibilidade...</u> ” | | | Enriquecer: experiências, conhecimentos, flexibilidade |
| Imagem/Identidade da escola | | “ (...) tem definida uma certa filosofia que nem os elementos novos que chegam conseguem...como hei-de dizer...nem os <u>elementos novos</u> conseguem impor-se. Diluem-se, eles diluem-se. <u>Diluem-se significa que de bom grado se integram.</u> ” | | | |

Entrevista 9

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|--|---------------------------------------|--------------------|--|--|
| E T H O S | Relações interpessoais | | <p>“(…)venho para a escola bem disposta, <u>encontro os meus colegas e começo a trabalhar.</u>”</p> <p>“Quando <u>surgem conflitos</u>, e nós apercebemo-nos disso, nem sempre as pessoas o sabem gerir da melhor forma. (...) O que eu faço pode estar mal feito ou incorrecto e isso não faz de mim incorrecta. Eu acho que qualquer <u>profissional deve fazer esta distinção</u> mas o professor mais do que todos porque as relações interpessoais são <u>muito complexas e complicadas.</u> (...) É uma crítica a nível de trabalho e não de carácter pessoal.”</p> | <p>Importância do encontro com os colegas no trabalho.</p> <p>Existência de conflitos justificado pela incapacidade de separar o pessoal do profissional.</p> |
| | Organização curricular | | <p>“O facto de <u>não trabalharmos as competências de ano com aquele grupo específico</u>, acho que, logo à partida é uma forma diferente de trabalhar o currículo. Também te leva à <u>reflexão sobre o que pretendes e se o que estás a elaborar é o mais adequado.</u> O facto de não ser só uma pessoa a pensar também favorece.”</p> | <p>Importância da reflexão na definição das estratégias e do currículo</p> <p>Não compartimentação nos anos de escolaridade</p> |
| | Lideranças | | <p>“ Também <u>existem fios condutores que te levam a elevar o teu nível.</u>”</p> <p>“(…) existe uma pessoa um pouco mais acima a quem <u>podes recorrer num momento em que as coisas estejam menos bem e que ela sabe gerir.</u>”</p> <p>“(…)apesar de ter <u>sorte com a equipa</u> que tem, porque o nosso papel também é muito importante, ela é <u>muito intuitiva.</u> Não que ela seja perfeita mas <u>consegue movimentar a maioria com a dinâmica dela.</u>”</p> | <p>Existência de “fios condutores que te levam a elevar o teu nível” e uma boa equipa.</p> <p>A coordenadora com um papel importante na gestão dos problemas, “muito intuitiva” e “consegue movimentar a maioria com a dinâmica dela”</p> |
| | Relação escola/comunidade | “Função” da escola | <p>“(…) <u>transmitir conhecimentos, tem também a missão de transmitir valores, de provocar um desenvolvimento pessoal.</u> Nesta escola sentimos muito a necessidade de desenvolver esse lado porque são miúdos que não possuem valores muito definidos e se me perguntares se consegues <u>facilmente incutir valores, acho que encontras muita resistência.</u> “</p> | <p>Transmitir valores e desenvolve pessoalmente o aluno</p> |
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | | <p>“(…) teres <u>as coisas mais ou menos pensada, planeadas e organizadas.</u> Saberes o que vais fazer. Tem de existir uma <u>boa articulação</u>, neste caso como trabalhamos em parceria, com o colega de trabalho.”</p> | <p>“Ter as coisas mais ou menos pensada, planeadas e organizadas.” Ao nível do que fazer e com quem (colega de trabalho)</p> |
| | Trabalho com pares | | <p>“Eu acho que são equivalente (o trabalho com alunos e pares).”</p> <p>“Eu sinto que todos tentamos fazer o melhor e dar o melhor de nós no que estamos a fazer. Como é um trabalho de equipa há uma preocupação em que todos façam o seu melhor para mostrar que são capazes.”</p> <p>“É fundamental o bom ambiente de trabalho, <u>teres as coisas mais ou menos pensada, planeadas e organizadas.</u> Saberes o que vais fazer. Tem de existir <u>uma boa articulação</u>, neste caso como trabalhamos em parceria, <u>com o colega de trabalho.</u>”</p> <p>“(…) <u>em termos de relações interpessoais acho que é equivalente. Se tivermos um bom ambiente de trabalho temos necessariamente um bom relacionamento com as crianças.</u> “</p> | <p>Importância de “teres as coisas mais ou menos pensadas, planeadas e organizadas” para articular trabalho com colega na sala</p> <p>“em termos de relações interpessoais” um bom ambiente de trabalho origina um bom relacionamento com as crianças”</p> |

| | | | | | |
|--|--------------------------------|---|--|--|--|
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | <p>“(…) maior satisfação é o <u>relacionamento inter-pessoal</u>. O relacionamento com as pessoas é o que mais me encanta nesta profissão. O relacionamento com <u>as pessoas com quem trabalho e com as crianças</u>.”</p> <p>“Tenho momentos felizes a nível pessoal. Por exemplo, quando deixas uma turma e ao fim de não sei quantos anos sem os veres és convidada para um jantar de finalistas de nono ano, para mim é uma situação de sucesso. Ter um grupo, é inacreditável pensar nisso, mas já <u>tenho alunos a terminar a faculdade...</u> para mim também é uma situação de sucesso. Depois há momentos de realização pessoal em que sentes que valeu a pena o trabalho que desenvolveste. <u>A relação e a química que manténs com as pessoas</u>.”</p> <p>“(…) aluno que se tornou em <u>mais um caso de absentismo escolar entristeceu-me</u> porque houve momentos em que pensei que havia ali uma relação que podia ser construída e depois não deu frutos”</p> <p>“(…) se o trabalho for muito rotineiro, se eu souber que vou fazer sempre a mesma coisa, <u>a rotina aborrece-me, não</u> gosto.”</p> | | <p>Satisfação: Satisfação profissional associada ao relacionamento interpessoal “pessoas com quem trabalho e com as crianças”</p> <p>Associada ao sucesso dos alunos – convite para jantar e faculdade</p> <p>Satisfação associada ao progresso e evolução dos alunos</p> <p>Insatisfação: Associada ao insucesso dos alunos – abandono escolar</p> <p>Não tem disponibilidade para trabalho rotineiro (E9) dinamizar” (E10)</p> |
| | | | Escola | <p>Sentido positivo</p> <p><u>Equipa Dinamismo</u></p> | Positivo: Equipa Dinamismo da escola |
| | | | Sentido negativo | | |
| | | | recursos da escola | <p>“Não sinto falta de recursos na escola a <u>não ser talvez</u> <u>terapeutas(...)</u>”</p> <p>“Se existisse <u>um polivalente</u> onde os miúdos pudessem fazer educação física nas condições adequadas isso ajudaria muitíssimo. Em termos de organização de espaço penso que deveria haver um melhoramento porque acho que deveria haver o sítio certo para fazer as coisas certas. A organização de espaço ajudaria muito na organização de trabalho.”</p> | <p>“não sinto falta de recursos... talvez <u>terapeutas(...)</u> se existisse <u>um polivalente</u>”</p> |
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Trabalho com pares | <p>“(…) O conhecimento dos miúdos não por parte de um elemento mas por parte de vários elementos permite ver outras perspectivas do mesmo aluno, com outros olhos, não é só a tua visão. Não tens só a visão a tua turma e dos teus alunos. As outras pessoas também a vêem e a forma de ver é necessariamente diferente de pessoa para pessoa. Quanto maior o ângulo de visão maior o conhecimento que tens do todo e eu acho que isso nos tem ajudado muito com determinados alunos com determinada forma. Em determinados momentos existe determinada pessoa que é mais adequada para lidar com os miúdos e o trabalho em conjunto permite essa reflexão, permite essa abordagem.”</p> <p>“A nível de trabalho pessoal também te permite uma maior reflexão sobre o trabalho que andas a fazer. O facto de pormos as nossas vivências em comum e não ser uma monodocência permite outro tipo de reflexão, <u>permite uma reflexão mais alargada. Só vejo efeitos positivos da reflexão conjunta, no trabalho em equipa.</u>”</p> <p>Notei muitas diferenças, <u>aqui eleva-se o nível</u>. Não existe espírito de competição mas existe um nível de exigência superior porque não és só tu a tomar decisões e a trabalhar só para ti. Há um grupo de pessoas e tu também tens de elevar o teu trabalho e mostrar o teu melhor.</p> <p>“É o principal instrumento. Para mim é a minha motivação... o trabalho em equipa.(...) Porque acho que o trabalho e a monodocência conduz à rotina. Estabeleces uma forma de estar que pouco ou nada se altera ao longo dos anos. Se fizeres um trabalho e equipa estás em constante mudança, a troca e partilha de conhecimento e de informação ajuda muitíssimo.(...) Para os alunos é igual. É muito diferente teres um professor <u>que se mantém dentro da rotina e pouco evolui, do que teres um professor em constante mudança e aperfeiçoamento</u>”</p> | | | <p>Trabalho em grupo permite reflexão “mais alargada” sobre o trabalho que tens vindo a desenvolver</p> <p>Ao trabalhar em grupo “existe um nível de exigência superior”</p> <p>“estás em constante mudança e aperfeiçoamento” pela “troca e partilha de conhecimento e informação</p> |
| | Satisfação profissional | | | | |
| Imagem/Identidade da escola | | <p>“Porque aqui realmente encontra-se um espírito de equipa que não encontrei em mais lado nenhum. Não sei se por causa do projecto <u>mas há uma dinâmica de trabalho em equipa</u> que não encontras em mais lado nenhum.”</p> | | | |

Entrevista 10

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|-----------------------|---------------------------|----------------|--|---|
| E T H O S | Relações interpessoais | | “(…) as pessoas convivem e falam dos problemas dos alunos, existe espírito de equipa(…)” | Profissionais convivem e “falam dos problemas dos alunos” |
| | Organização curricular | | <p>“De uma forma geral acho que a escola está a trabalhar bem. Está preocupada com os miúdos e em arranjar estratégias. A nível do meu trabalho, a nível dos NEE, acho que a escola não está a trabalhar bem, não se preocupa com esses miúdos mas em despachá-los. <u>Não se preocupam em adaptar o currículo aos miúdos, não se preocupam que se eles têm um programa têm que tentar, realmente, que ele consiga esse programa.</u>”</p> <p>“(…)o trabalho tinha que <u>ser mais articulado</u>. O trabalho feito pelos professores. Mudaria esta falta de articulação para se fazer um trabalho, sei lá... um trabalho mais direccionado para os miúdos. Porque <u>quando eles estão na turma, pronto fazem o que estão a fazer os outros e não é um trabalho direccionado para eles.</u>”</p> <p>“Nesta escola, sinceramente, não vejo grande disponibilidade dos professores. (para adaptar o currículo das crianças NEE) Não há sensibilidade, <u>os professores não estão sensibilizados para trabalhar com crianças com NEE. (…)</u> Os miúdos têm um PEI mas o PEI praticamente não é trabalhado por eles. Os professores põem lá o PEI mas não lhe ligam e é essa a minha grande insatisfação.”</p> <p>“(…) <u>associa-se a todos os projectos que existem, procura ela própria faz projectos, acho que isso é dinamismo.</u>”</p> <p>“(…) os professores que cá estão <u>procuram ser eficazes, procuram realmente melhorar o ensino.</u>”</p> <p>“Aqui <u>há pessoas que têm muitos anos de serviço</u>, como eu, mas que pensam em ficar e então <u>querem inovar, têm vontade de mudar e de fazer coisas novas, de andar para a frente.</u>”</p> | <p>Não adaptação do currículo aos miúdos NEE</p> <p>O trabalho com as crianças NEE deveria ser mais articulado com o titular de turma e mais direccionado para as suas características, “o PEI praticamente não é trabalhado com eles”</p> <p>Os professores da escola “procuram ser eficazes, melhorar o ensino” para isso, associam-se e fazem projectos”</p> <p>Realça que as profissionais com mais anos de serviço “querem inovar, têm vontade de mudar e de fazer coisas novas, de andar para a frente”</p> |
| | Lideranças | | <p>“(…) não que seja insubstituível porque há outras pessoas que também são capazes, mas acho que <u>parte do dinamismo parte da gestão da escola</u>. Ela está por trás e realmente acho que nesta escola muito do seu dinamismo se deve à gestão.”</p> <p>“(…) É lógico que existem outros elementos que são importantes não só no andar das coisas mas também no relacionamento com as pessoas. <u>Porque há elementos muito dinâmicos e que sabem pôr as coisas a andar mas que depois falham muito no relacionamento com as pessoas.</u> (…)</p> <p>Uma falha que posso apontar à gestão da nossa escola é em relação ao relacionamento humano. Existem elementos que possuem uma data de competências importantes a um professor. São <u>elementos que também têm falhas mas impulsionam o dinamismo da escola, que se dedicam muito à escola e que têm uma postura que eu admiro</u>. Há pessoas que sabem falar mas que não têm um lado tão dinâmico, são mais apagaditas mas também contribuem muito para o dinamismo da escola, também têm muito valor.”</p> | <p>A coordenadora (apesar das suas falhas no relacionamento) como “parte do dinamismo”</p> <p>Mas não é “insubstituível porque há outras pessoas”, há “elementos que impulsionam o dinamismo da escola, que se dedicam muito há escola e que têm uma postura que eu admiro”</p> |
| | Relação escola/comunidade | | <p>“(…) a nível de auxiliares acho que, à excepção de uma funcionária que realmente tem jeito para falar com os pais...não vejo ninguém, acho que <u>podia funcionar melhor a nível de auxiliares.</u>”</p> <p>“<u>Procura uma aproximação aos pais, procura que os pais sejam elementos mais activos no processo ensino-aprendizagem dos alunos.</u>”</p> <p>“(…) Acho que os pais também já têm lugar na escola, além da associação de pais.”</p> <p>“(…) acho que a escola está sempre a <u>tentar fazer parcerias com o centro social, com centros profissionais, isso tudo são parcerias.</u>”</p> <p>“Há também a tentativa de aproximação com os centros de Saúde. Com os médicos e outros técnicos do centro de Saúde que lidam com os miúdos... isso são parcerias. <u>Há uma abertura ao exterior</u>, assim como o facto de se ligar à Escola Superior F. Tudo isso.”</p> | <p>“Podia funcionar melhor a nível de auxiliares”</p> <p>A escola tenta estabelecer aproximação aos pais e que sejam “activos no processo” e “também já têm lugar na escola”</p> <p>Tenta fazer parcerias com Centro social, Centro Formação, Centro de Saúde e seus técnicos, Escolas Superiores de Educação: “abertura ao exterior”.</p> |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | | “Função” da escola | “(...) educação dos alunos mas também, devido ao sítio onde está <u>inserida, pela sensibilização da família...</u> o que é difícil. Não é só ir à família e falar com eles, passa por um trabalho de parceria entre as várias identidades que estão aqui a trabalhar como as assistentes sociais...bem sei que elas não correspondem muito ao nosso trabalho mas acho que também faz parte da <u>escola dinamizar esse trabalho</u> . Chamar essas pessoas. (...) Acho que só <u>dentro da escola...</u> a escola tem de ser virada para o exterior e <u>escola virada para o exterior</u> passa por isso. Mesmo a nível de chamar os pais, (...) para ver se eles começam a motivar e começam a mudar um pouco a maturidade deles, porque sem isso é difícil.” | | Não só educar como sensibilizar a família e dinamizar o trabalho de outros parceiros sociais “escola virada para o exterior” |
| P R O F I S S I O N A L I D A D E S | Processos de trabalho na sala de aula | “Quando chego à escola vou para a sala e enquanto os alunos não chegam <u>vou preparando o material e o que vou trabalhar com eles</u> . Assim que eles chegam, geralmente está tudo preparado, começamos a trabalhar. (...) Quando saem uns para depois virem outros, volto a preparar o trabalho. Geralmente na <u>véspera já penso</u> quais são os alunos que vou ter e o que vou trabalhar, organizo ou Português ou <u>Matemática</u> , porque depois tenho pouco tempo e tenho que aproveitar ao máximo. Eles podem estar comigo uma hora ou uma hora e meia e por isso tenho que ter tudo organizado. Isto é uma manhã ou uma tarde normal.(...)” | | | A preparação do material é realizada antes dos alunos chegarem. Na véspera “pensa” o que vai fazer com alunos |
| | Trabalho com pares | <p>“(...) <u>existe muito a equipa da manhã e a equipa da tarde</u>. Acho que deviam haver reuniões sim, mas mais reuniões gerais. Acho que há sempre uma <u>discrepância de trabalho</u>, acho que se devia uniformizar mais as coisas e que iam <u>funcionar melhor se houvesse mais o espírito de equipa escola</u>.”</p> <p>“<u>No intervalo</u> aproveito, geralmente, para falar com as colegas e para trocar impressões sobre os alunos. Às vezes há coisas no trabalho dos miúdos que é necessário falar com a professora deles. Na parte da manhã, como eu trabalho de manhã e de tarde, às vezes, até <u>saio cinco minutos mais cedo para falar com a colega e articular um trabalho</u> ou outra coisa que é necessário.”</p> <p>“ (...) <u>com alguns professores se consegue falar e articular melhor, com outros acho</u> que os miúdos estão ali e que praticamente <u>não...</u> sinto que não vale a pena. O trabalho assim...tem que haver articulação. A articulação é essencial.”</p> <p>“ Acho mesmo que é <u>indispensável haver parcerias de trabalho, de estratégias, de actividades e no planeamento</u>. Eu senti isso agora nestes trabalhos que eu estou a fazer, estes relatórios técnico pedagógicos. (...) Eu como não me sinto muito à vontade na pré pedi ajuda e trabalhei muito bem em parceria. <u>Fiz planos em conjunto com uma colega e trabalhamos muito bem. Com algumas colegas a quem peço ajuda pensam que não quero é ter trabalho. Então faço tudo sozinha e depois mostro para ver se concordam ou não concordam, se querem acrescentar alguma coisa ou alterar</u>. Acho que os relatórios deviam ser em parceria com a colega mas também acho que às vezes não há disponibilidade para trabalhar comigo, por isso faço eu as coisas.”</p> | | | Sensação que há uma discrepância de trabalho ao nível da equipa da manhã e da equipa da tarde sentindo falta do espírito da escola” Articulação do trabalho com as colegas realizada nos intervalos. “Indispensável haver parcerias de trabalho, de estratégias, de actividades e no planeamento” mas sublinha que apenas com alguns consegue articular o trabalho Faz trabalho sozinha depois “mostro para ver se concordam ou não concordam, se querem acrescentar alguma coisa ou alterar” |
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | <p>“(...) Acho que o que me dá maior satisfação é ver os <u>progressos pequeninos</u> deles. O que para mim são progressos para os colegas praticamente não são progressos.”.</p> <p>(...) eu falar com as colegas e elas ficarem a olhar para mim e dizerem por exemplo que a aluna não lê. Outra <u>insatisfação é a dificuldade que os professores têm de adaptar o currículo aos miúdos.</u>”</p> <p>“(...) miúdos que conseguem ir para o segundo ciclo e conseguem ter continuidade. Saber que esses <u>miúdos continuam e têm alguma evolução</u>, para mim é bom. (...) Tenho medo que se perca e não consiga ter sucesso.”</p> <p>Assim como <u>há</u> todas estas dinâmicas eu <u>também sinto necessidade de me mexer e de dinamizar</u>. Esta escola também me dá experiência para futuro.”</p> | | Satisfação: “Os progressos dos alunos” O dinamismo da escola proporciona “necessidade de me mexer e de dinamizar” Insatisfação: Má articulação e incompreensão das colegas para com o seu trabalho |
| | | Escola | Sentido positivo | Dinamismo – “acho que esta escola não tem nada de conservadora, acho que é uma <u>escola dinâmica e que as pessoas que passam por aqui são dinâmicas</u> . Eficaz – “(...) Pelo menos procura ser... por isso é que não a queria dizer, mas acho que, se não é <u>mesmo eficaz</u> , também é difícil, está pelo menos no caminho de o ser.” | Positivo: Dinâmica: escola e as pessoas Eficaz (“no caminho de o ser”) |
| | | | Sentido negativo | | |
| | | | recursos da escola | “Em questões de material vai havendo. No <u>material o que</u> sinto mais falta é a nível de informática, há muito material, mas considero que está desadequado e não funciona bem(...)” | “Vai havendo” Apenas o de informática está “desadequado e não funciona bem” |

| | | | |
|---|---|---|---|
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Trabalho com pares | “Eu acho que sim, acho que a reflexão realmente tem efeitos no trabalho das pessoas. Eu própria reflecto muito sobre o meu trabalho, sobre o que tenho de mudar... reflectir em conjunto é sempre mais frutuoso do que reflectir sozinha.” | Reflexão |
| | Processos de trabalho desenvolvido na sala | “Eu acho que tudo o que é projecto tem a ver com inovação e portanto tudo o que é inovação tem a ver com melhoria e com avanço do ensino e da relação com os alunos, com os pais, com os encarregados de educação. Há uma maior aproximação, eu noto isso, comparando com as outras escolas...eu acho” | Melhoria do ensino e da relação com alunos e pais |
| | Satisfação profissional | | |
| | | | |
| Imagem/Identidade da escola | | “Acho que só o <u>facto de ser no bairro do C., só isso já dá identidade à escola, o bairro já tem a sua própria identidade.</u> Depois a escola tem uma identidade porque tem objectivos bem definidos. (...)Aqui há professoras que <u>já cá estão há muito, ainda são novas e ainda têm muitos anos de trabalho pela frente.</u> Acho que é isso que faz com que a escola tenha uma identidade específica.(...)” | |

Entrevista 11

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | | Ideias-chave | |
|-------------------|---------------------------------------|--------------------|--|---|--|--|
| ETHOS | Relações interpessoais | | “Aqui na escola trabalhamos doutra forma e é <u>muito importante o relacionamento entre colegas</u> , que às vezes não é o melhor nem o mais desejado.” “(…) decidi ficar cá pelas actividades e por já conhecer as pessoas. Eu <u>tinha determinadas afinidades, conhecia as pessoas. No entanto o regresso foi um choque muito grande</u> . Porque senti que fui posta de lado, tive que me integrar novamente.”“(…) verifiquei que o ambiente estava alterado para pior.” “(…) <u>antigamente éramos mais um só grupo, agora acho que há muitos grupos</u> . Não sei se é verdade mas é o que eu acho e noto. (...) acho que não trabalhamos em equipa, não há um sentido de equipa.” “(…)A primeira vez que estive cá, aquele bloco de nove anos. Acho que <u>as pessoas eram diferentes, eram mais abertas no sentido de se ajudarem sem por trás prejudicarem o parceiro</u> .” | | O relacionamento com as colegas é importante (porque trabalhamos de um modo diferente) “Tinha afinidades” “éramos um grupo” as pessoas ajudavam-se mas o regresso “foi um choque muito grande” “há muitos grupos” as pessoas “por trás” prejudicam-se. | |
| | Organização curricular | | “(…)há uma <u>boa organização do trabalho do currículo na medida em que vamos atendendo aos interesses dos alunos e vamos formando grupos pelos quais eles vão saltando quando atingem as suas competências</u> .” “Eu não gosto por exemplo de ter horas estantes para dar a matéria. Muitas vezes a matéria interliga e eu posso saltar do Português para um problema de matemática, ou pode ligar com estudo do meio. Ainda <u>não me habituei muito a esses tempos estantes</u> a que o projecto obriga, faço-os porque tem de ser.” | | “boa organização do trabalho do currículo na medida em que vamos atendendo aos interesses dos alunos” Críticas aos horários definidos | |
| | Lideranças | | “Eu acho que <u>o órgão de gestão tem muito a ver com a forma</u> como se trabalha na escola.” | | Realça a importância da coordenadora na forma como se trabalha mas não é explícita. | |
| | Relação escola/ comunidade | | | | | |
| | | “Função” da escola | Educar. | | Educar | |
| PROFISSIONALIDADE | Processos de trabalho na sala de aula | | “Começa em casa de manhã onde preparo as coisas para as aulas” “(…) começo o trabalho, dependendo do dia começo ou por Língua Portuguesa ou por Matemática.” “Neste caso os <u>grupos grandes são mais fáceis</u> de trabalhar porque estão praticamente <u>todos ao mesmo nível</u> enquanto que os <u>grupos mais pequenos são mais trabalhosos porque tem níveis diferentes e crianças mais difíceis</u> .” | | Grupos homogêneos mais fáceis de trabalhar do que os trabalhosos pequenos com “níveis diferentes e crianças mais difíceis” Preparação e planificação das aulas | |
| | | Trabalho com pares | | “Acho que antigamente éramos mais um só grupo, agora acho que há muitos grupos. Não sei se é verdade mas é o que eu acho e noto.” ““O trabalho entre pares possibilita uma troca muito grande de <u>experiências</u> , o facto de teres agora um aluno e voltares a tê-lo para a semana onde falas com a colega que o tem para veres se concorda ou não contigo.” “(…) sempre um trabalho difícil porque há <u>formas de ser muito diversificadas e há pessoas que se adaptam melhor ao feitio de uns e outros não</u> .(…) Se tivermos a sorte de ter um grupo, uma parceria <u>que se entenda já é muito bom</u> .” | | Valoriza a troca de experiências nas reuniões e o facto de “obrigar a reflectir” sobre a acção e “tentar melhorar”, apesar de sublinhar “ Refere a importância da “parceria que se entenda” |
| | Satisfação profissional | Trabalho docente | | “(…) ser professora porque estou <u>na profissão que escolhi e adoro</u> .” “As chatices que por vezes surgem, sobretudo com, <u>os pais dos alunos e também com alguns colegas</u> .” (provocam insatisfação) “(…) deixarmos um grupo no quarto ano e vemos que depois <u>eles têm sucesso escolar</u> ” “Um bom momento foi na escola em que estive anteriormente a esta, de onde só sai por motivos familiares. Gostei muito de lá estar. É uma escola semelhante a esta a nível de problemáticas mas em numero mais reduzido. Por tudo.” | | Satisfação: sucesso escolar dos colegas “ser professora” Insatisfação: “chatices” com pais e colegas |
| | | Escola | Sentido positivo | “O que mais gosto são os alunos (...)” Alunos, trabalho | | Positivo: Alunos trabalho |
| | | | Sentido negativo | “(…) o que menos gosto é da direcção da escola.” direcção, colegas e falsidade. | | Negativo: Direcção e Colegas falsidade |

| | | | | | |
|--|---|---|---------------------------|--|---|
| | | | recursos da escola | “(…) <u>tem, apesar de nunca estarmos satisfeitas.</u> ” | A escola tem os recursos necessários |
| E F E I T O S D O S P R O J E C T O S | Trabalho com pares | <p>“De positivo traz o facto de nos obrigar a reflectir, em conjunto, sobre a acção e a tentar melhorar. O que por vezes no nosso dia a dia deixamos para trás ou quando o fazemos é quando vamos no carro e não paramos para o fazer. Assim somos obrigados a fazê-lo, ainda que depois cada qual o interprete e aja à sua maneira.”</p> <p>“... embora não considere um trabalho de equipa mas um trabalho de colaboração, este tipo de trabalho traz sempre mais valias”</p> | | | Reflexão e trabalho conjunto |
| | Processo de trabalho na sala de aula | <p>“Se calhar deveria ter mais porque muitas vezes as pessoas dizem que vão fazer determinada coisa na sua sala e depois não aplicam. Deveria ser uma reflexão para melhorar mas às vezes sinto que não.”</p> <p>“Houve, mas aí penso que para melhor. Acho que o projecto, ainda que interpretado de maneira diferente pelas diferentes pessoas, é benéfico para os alunos, traz-lhes uma mais valia.”</p> | | | Deveria ser uma reflexão para melhorar mas às vezes sinto que não.” |
| | Satisfação Profissional | | | | |
| Imagem/identidade da escola | | “(…)escola com <u>muita dinâmica, com diversos projectos</u> ” | | | |

Entrevista 12

| Dimensões | Categorias | Sub-categorias | Excertos | Ideias-chave |
|--|---------------------------------------|--------------------|--|---|
| E T H O S | Relações interpessoais | | “Gosto muito de trabalhar aqui, lá está...trabalhamos em conjunto, de vez em quando chocamos um bocado porque cada um tem as suas ideias, os seus pontos de vista, não somos obrigados a ser todos iguais. <u>Mas acho que é desse confronto de ideias que nasce depois algo melhor.</u> Amizade, amizade não só com os colegas de trabalho como...” (com alunos) | Amizade que surge do confronto de ideias |
| | Organização curricular | | “Eu acho que nós estamos aqui o nosso trabalho <u>tem de ser feito para os miúdos</u> . É a nossa função.” “Acho que em vez de subdividir em primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e quarto ano, vê mais na globalidade. Tenta que as crianças fiquem com algumas competências de ciclo para a vida futura, não está preocupada que atinjam em cada ano mas na globalidade.” “(…) não se <u>organiza por etapas mas como um todo.</u> ” | Todo o trabalho “é feito para os miúdos” “Não se organiza por etapas mas na globalidade” Disponibilidade para inovação apesar do trabalho ser mais intensivo. |
| | Lideranças | | “Acho que temos a <u>DREN, eles próprios apoiaram o projecto</u> , não só para ver se resulta aqui, eu acho que está a resultar, mas também para pôr em prática noutros meios, mesmo lá para baixo para Lisboa. Se resultar aqui, porque não tentar noutro sítio.” “Acho que <u>nos incentivaram (os órgãos de gestão) no início e que nos continuam a incentivar</u> . Podiam incentivar ainda mais e em vez de ser só nesta escola podiam tentar pôr em prática noutras.” “A DREN inicialmente não estava envolvida, depois a ideia surgiu, comunicou-se à <u>DREN, porque eles tiveram que dar autorização</u> . Sem eles não podia ser feito nada, o <u>executivo também</u> , como era uma coisa nova...” “(…) os <u>impulsionadores do projecto foram os próprios professores da escola, um grupinho mais restrito</u> que tendo em conta os resultados da escola sentiram necessidade de mudar algumas coisas, como o abandono escolar, a baixa auto-estima dos alunos, o pouco apoio que eles têm em casa, os maus resultados escolares...os professores faziam o que podiam mas em alguns miúdos não era suficiente. Então cada um começou a pensar na melhor maneira de resolver o problema.” | Apoio da DREN e dos órgãos de gestão mas motores os docentes |
| | Relação escola/comunidade | | “Adoro trabalhar aqui porque os miúdos, dá para fazer um trabalho com eles. Não são daquelas crianças que estão sempre a reclamar, precisam de mais afecto. Os pais são mais complicados mas também quando os levamos um bocadinho.” Esta escola ainda tem mais a missão de trabalhar para os miúdos, guiá-los porque estes miúdos em casa não têm apoio nenhum, não têm ...esta escola é especial por causa disso. Somos nós professores que temos de fazer o trabalho que devia ser feito em casa, temos uma dupla função. “ | Crianças com falta de afecto e apoio emocional e familiar |
| | | “Função” da escola | “Trabalhar para os miúdos, guiá-los. Não só ensinar-lhes coisas dos livros mas também coisas da vida. Quando eles vêm tristes tentar explicar o porquê do pai ter dado um safanão, ou porquê que o pai...não só o que está nos livros...” “Somos os pais deles, é mesmo assim.” | Acompanhar os alunos |
| P R O F I S S I O N A L | Processos de trabalho na sala de aula | | “... um dia normal, <u>chego a casa um pouco cansada</u> , com dores de cabeça... Venho sempre bem disposta para a escola mas posso ficar um pouco mal disposta quando entro na sala de aula e eles estão ao barulho, quando eles estão a bater-se. É <u>isso que depois torna o dia mais fácil ou mais difícil, se eles estiverem bem dispostos, educadinhos, as actividades correm com normalidade, agora se eles estiverem mais stressados</u> . Tenho que me chatear...depois a coisa não corre muito bem (risos). “ <u>Entro na sala de aula, digo boa tarde, pergunto como foi o dia deles, se está a correr bem, se estão bem dispostos, se estão com vontade de trabalhar, se fizeram o trabalho de casa...depois um vai escrever a data</u> . Se tivermos trabalho para corrigir, corrigimos, se tivermos matéria para dar faço a exposição da matéria, falamos se já sabiam alguma coisa do assunto, actividades, fichas...” | Importância da situação do aluno para que o processo decorra com normalidade Acolhimento como tarefa primordial |

| | | | | | | | |
|--|---------------------------------------|---|--|---|--|---|------------------------------------|
| I D A D E S | Trabalho com pares | <p>“Acho que é <u>tão importante o trabalho que desenvolves com os alunos como o que desenvolves com os colegas</u>. Porque se as coisas forem bem planeadas...eu trabalho há cinco anos com o mesmo colega e até agora tenho me dado bem. <u>Partilhamos as tarefas, não é só um que faz, eu trago uma ideia partilho com ele...</u> partilhámos e todos os dias <u>surgem coisas novas, diferentes</u>, e só aí já é meio caminho andado para as coisas correrem bem.”</p> <p>“O ponto positivo é a partilha de ideias, o ponto negativo é quando não partilhámos a mesma ideia (risos) ...aí surge um grande stress e eu também tenho um feito assim mais...e o meu colega também... (risos) ...então para não chatear cedo um bocadinho mas ...”</p> <p>“(…) há colegas que não se dão também <u>nesta partilha de ideias e saberes, porque chocam os feitos, ou porque um não quer trabalhar...</u>essas coisas. Agora se trabalharem os dois, se ajudarem os dois, é mais fácil. O trabalho <u>de equipa, a meu ver, é mais produtivo</u>. Trabalha-se muito melhor.”</p> <p>“Antes do <u>projecto cada colega trabalhava para si, para a sua turma, partilhava fichas, mas pouco mais</u>. Agora com o projecto é completamente diferente, <u>deixou de ser um trabalho de sala de aula centrado num professor e os miúdos habituam-se a vários professores</u>. É outro dos aspectos positivos porque eles quando vão para o quinto ano já vão habituados a ter vários professores. Várias pedagogias, várias formas de ensinar, várias coisas que eu acho é muito bom. É mais um dos aspectos positivos...sem dúvida.”</p> | | <p>Valoriza o trabalho com os colegas pela partilha das tarefas, das ideias e “surgem coisas novas, diferentes”</p> <p>Apesar de ser “mais produtivo o trabalho em equipa, pode gerar conflitos se “chocam feitos ou porque um não quer trabalhar”</p> <p>O projecto permitiu que terminassem com individualismo “deixou de ser um trabalho de sala de aula centrado num professor e os miúdos habituaram-se a vários professores”</p> | | | |
| | | Satisfação profissional | Trabalho docente | <p>“O que me dá satisfação é eles aprenderem a matéria, a gente pergunta <u>no fim do dia o que demos hoje e eles dizem tudo direitinho</u>...quando dizem “já não me lembro” ou “não percebi muito bem” fico assim um bocado...mas é como digo, “não percebeste muito bem, perguntas que eu volto a explicar” porque é esse mesmo o objectivo, que eles saiam daqui a saber.</p> <p>“<u>Adoro trabalhar aqui porque os miúdos, dá para fazer um trabalho com eles</u>. Não são daquelas crianças que estão sempre a reclamar, <u>precisam de mais afecto</u>. (…). O que me dá mais prazer é trabalhar com as crianças, são <u>crianças com baixa auto-estima, que em casa não têm grande apoio</u>. Então aqui além de ser professora sou também uma <u>amiga</u>, eles às vezes até se enganam e em vez de chamar professora chamam mãe ou tia. É como se fosse <u>da família</u> já.” “Foi lá que aprendi grande parte do que sei hoje, foi o meu primeiro ano de trabalho o resto aprendi aqui. <u>Se algum dia mudar de escola esta vais ficar sempre...Fica sempre, foi uma boa experiência, pelo menos até agora está a ser.</u>”</p> | <p>Satisfação associada à aprendizagem dos seus alunos, principalmente dos que revelam mais dificuldades mas também à relação pessoal e afectiva que estabelece.</p> | | |
| | | | | Escola | Positivo | <p><u>Trabalho em conjunto</u> <u>Amizade</u> “Uma coisa boa que eu gosto é mesmo a união que há entre as pessoas...”</p> | <p>Trabalho conjunto e amizade</p> |
| | | | | | Negativo | <p>“(…) uma coisa má, que não gosto tanto, é o <u>alvoroco</u> que às vezes há nas reuniões. Essas coisas... (risos) ... é normal somos vinte e tal professores...”</p> | <p>Barulho</p> |
| | Recursos | <p>“ Podia ter muito mais, muito mais mesmo. Quando queremos dar as medidas de massa, de cumprimento ...há pouca coisa. <u>Podia haver material mais maleável para eles experimentarem, tocarem, sentirem e temos nós que trazer</u> a balança de casa, o metro, trazer fruta de casa para eles pesarem, trazer... se a escola estivesse munida dessas coisas...” “(…) a <u>nível de computadores e tudo...a nossa escola não é das piores escolas.</u>”</p> | <p>Apesar de faltarem recursos a nível de computadores e outro material específico “a nossa escola não é das piores”</p> | | | | |
| E F E I T O S D O S | Trabalho com pares | <p>“Vejo porque todos os aspectos que, ao reflectir uma pessoa vê que tem de mudar, vai mudando. Se não reflectisse sobre isso, se não tivesse aquele momento das reuniões para falar sobre isso provavelmente não mudava esses aspectos.”</p> | | <p>A reflexão nas reuniões permite mudança “falamos nas reuniões e depois pomos em prática”</p> | | | |
| | Processos de trabalho na sala de aula | <p>“Vantagens para o professor... acho que para o professor não há vantagens porque nós acabamos por ter muito mais trabalho. Um ritmo como o das escolas normais é muito mais fácil para nós e assim o projecto obriga-nos a dar muito mais tempo à escola. Tentar encontrar outras soluções não tem muitas vantagens para o professor, tem é para o aluno e é esse o objectivo.”</p> | | <p>Vantajoso para a aprendizagem do aluno</p> | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| P R O J E C T O S | Satisfação profissional | “Fica sempre, foi uma boa experiência, pelo menos até agora está a ser.” | |
| Imagem/Identidade da escola | “Tem...é o que eu digo, C é C. Acho que mais nenhuma tem aquilo que esta escola tem. “ (...) Não <u>só</u> pelos alunos que temos, pela escola que temos, mas também pelos professores que cá estão. Acho que <u>a</u> escola sem os professores que cá estão não era a mesma escola.” | | |

ANEXO 4
Reuniões de Equipa - categorização

| Notas de Reunião de Equipa 1 (10/01/2008) | Ideias - chave |
|---|---|
| <p>Agenda: 1 Análise e reformulação dos grupos 2 - Planificação da quinzena</p> <p>Número de docentes presentes: 14</p> <p>Reformulação dos grupos Análise do trabalho desenvolvido por cada grupo: a situação individual de alguns alunos e o que necessitam de trabalhar reformulando alguns grupos...</p> <p>Discussão/ Decisão 1 A M considera que dois alunos com quem trabalha devem voltar à sala e integrar o grupo turma porque “eles estão no grupo que os está a desmotivar”. F, a titular de turma, não concorda considerando que eles ainda não sabem ler “o suficiente” para acompanhar os colegas. A H e C não aceitam esta justificação visto defenderem que “o facto de não ser autónomo na leitura não ser impeditivo de desenvolver competências matemáticas mais complexas”. O aluno volta à turma.</p> <p>Discussão 2/ Decisão 2 A titular de turma do 1º ano considera que o problema detectado no seu aluno foi resolvido e que este já não necessita de um trabalho tão individualizado, podendo voltar para o grupo turma. M defende que o aluno poderia continuar a trabalhar no mesmo grupo, no entanto, o aluno volta para o grande grupo turma seguindo o entender de B.</p> <p>Discussão 3/ Decisão 3 M questiona a professora do ensino especial se será possível um aluno alterar o horário de apoio visto “estar constantemente a sair para o ensino especial na hora de Língua Portuguesa” A PEE queixa-se que o horário dela “já foi tão mudado”. A única possibilidade que se encontra é trocar o horário com uma aluna da pré “em termos de rentabilidade de recursos penaliza menos mexer os alunos da pré fundamente H. Como não parece viável opta-se por seguir a sugestão de C e articular/reforçar o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no grupo quando está com a professora de ensino especial...</p> <p>Discussão 4/ Decisão 4 Análise de um aluno de etnia cigana com 11 anos, que segundo a prof. C não quer continuar a partilhar o espaço com um grupo de alunos mais novos (principalmente 2º ano) mesmo que a professora proponha trabalhos diferentes. Trabalhou esta última semana com o compromisso de ser levada sua situação à reunião e tentar mudá-lo de grupo. Discute-se qual o melhor grupo para o aluno que continua a ser um problema em qualquer grupo se estiver com o seu irmão ou outro miúdo de etnia cigana que revela um comportamento “difícil”. No entanto, H acha que a partir do momento em que se trabalhe objectivos como: - ler e compreender o que está escrito, aumentar o vocabulário, produzir um texto estruturado e iniciar alguns conteúdos gramaticais simples como género e número das palavras, poderá integrar qualquer grupo de trabalho. Relembra que o objectivo do projecto é acabar com as barreiras de anos e que, o associarmos o aluno a um “trabalho de 2º ano é muito vago”. Cd propõe integrar o seu grupo, proposta aceite.</p> <p>Partilha 1 - Angústias Cd traz para discussão o caso de um aluno que continua a ter muitas dificuldades no grupo, mas considera que se deve manter.</p> <p>Partilha 2 - Estratégias/Ideias Dado a utilização de manuais diferentes pelos alunos do seu grupo, algumas professoras H, Cd e C partilham com as colegas (e querem deixar em acta) que só utilizam os manuais para deveres de casa.</p> <p>Discussão 5/ Decisão 5 A Cd relembra que a obra “Aquário” tem de ser trabalhada até à Semana do plano Nacional da Leitura. Fica decidido que todos os grupos irão trabalhar, mas em momentos diferentes, para os alunos possam usufruir do livro para ler e explorar. B sublinha que “quer trabalhar a obra com a turma toda na hora da Ludoteca”</p> <p>Discussão 6 “curto-circuito”/ Decisão 6 Cd lança para discussão o caso de um miúdo de etnia cigana de 12 anos que</p> | <p>Dinamizadores: M, B, C, Cd, H, E Não participantes: L</p> <p>Organização do currículo e processos de desenvolvimento A presença do critério de “turma homogénea” apesar de nem todos concordarem. Duas posturas diferentes na formação de grupos: dependência da leitura/escrita ou valorização de outras competências. Esta última impõe-se pelos argumentos ou pelo poder de quem as defende?</p> <p>Lideranças/Trabalho com pares Duas avaliações diferentes em relação ao grupo que deve integrar o aluno. Independentemente dos argumentos do “melhor para o alunos” e da sua evolução, o “querer” do titular de turma prevalece</p> <p>Trabalho com pares Incapacidade de articular o trabalho de EE com o trabalho da sala de aula. Proposta de articular o trabalho... Mas porque não trabalham em parceria?</p> <p>Organização do currículo e processos de desenvolvimento/ lideranças Algum diálogo e compromisso com os alunos sobre o que /onde trabalham... H revela visão menos homogénea da turma e mais aberta e flexível do currículo... Prevalece a preocupação pelos comportamentos dos alunos na forma como é organizado o trabalho curricular.</p> <p>Organização do currículo e processos de desenvolvimento Um desabafo sobre as dificuldades de alunos, mas sem alterar estratégias ou propostas Postura independente de alguns colegas (H A Cd) em relação à utilização abusiva dos manuais, no entanto o grupo não é envolvida na decisão</p> <p>Partilha dos recursos em equipa. Lideranças/Relações interpessoais Respeito(?) pela postura e estratégia diferente do grupo</p> <p>Lideranças/</p> |

| | |
|--|---|
| <p>frequenta as aulas no horário da tarde. Neste período faltou muito e a mãe numa conversa com a coordenadora referiu que “ele não estava integrado e se sentia muito grande ao lado dos outros colegas”. A mãe referiu que tentou pedir transferência para uma outra escola situada num bairro problemático próximo, mas que não lhe deram declaração de vaga. Situação que algumas professoras estranham. Cd justifica que ele preferiria ir para lá “porque nós obrigamos a vir para a escola e lá não”. A proposta que apresenta à equipa é que extraordinariamente seja transferido para a Equipa da manhã, visto após ter falado com a mãe ela se ter comprometido a que ele não faltasse. Acrescenta (justificando-se dado algumas vozes discordantes) que não estamos abrir um precedente e que ele viria a um bloco à tarde “para não haver alarido”.¹ A não concorda pois considera que “vai ser um sacrifício da equipa da manhã que já está sobrelotada. Pelos miúdos fazemos tudo mas é necessário ver a gestão dos recursos da equipa da tarde”. Gera-se discussão: “a tarde trabalha de maneira diferente”, “não estará melhor da tarde porque tem menos problemas?- E”, “está melhor mas não se integra” – Cd refere que é uma proposta do EEd que podemos analisar e tentar. Parece que com apesar das várias vozes menos convencidas a equipa cede ...</p> | <p>Cd consegue convencer a equipa a aceitar um miúdo de etnia cigana na equipa apesar das vozes discordantes, justificando que é à “experiência”, “compromisso com a família”, “sermos melhores que outras escolas”</p> <p>Relação com comunidade</p> <p>Trabalho com pares</p> <p>Tentativa de responsabilizar “outra equipa” argumentando que têm melhores condições...</p> |
| <p>Discussão 7/ Decisão 7</p> <p>Iniciada a avaliação do trabalho na área de matemática a discussão recai entre F, Cd e M em relação a uma aluna com quem trabalham ou trabalharam. Cd e M considerarem que nesta área consegue acompanhar o grande grupo visto o “o único problema dela é a leitura e isso não pode ser inconveniente”. A aluna integra o grupo da sala.</p> | <p>Organização curricular e processos de desenvolvimento/</p> <p>Novamente a valorização de outras competências além da leitura e luta bem sucedida pela não constituição de grupos homogêneos nem grupos só com crianças com dificuldades</p> |
| <p>Discussão 8/Decisão 8</p> <p>Discute-se outro aluno do grupo, a Cd refere que “por muito que lhe demos ele não consegue dar mais” por isso devia permanecer na sala... F acha que é difícil dar-lhe o apoio necessário e Cd realça que “Não podemos ter grupo todo igual. Isso é impossível e não é isso que queremos!” F não reage mas acata a decisão do grupo apesar de não parecer muito convencida...</p> | <p>Lideranças</p> <p>Equipa influencia-se pela opinião de alguns elementos</p> <p>Organização curricular e processos de desenvolvimento</p> <p>Não investimento de recursos em determinados miúdos... Desânimo... associada incapacidade às crianças de ensino especial?</p> |
| <p>Discussão 9/ Conflito: PEE/Cd</p> <p>Discussão em relação à sinalização de um aluno, com 5 anos de escola que “nunca foi visto” e não se sabe “o que fazer com ele no próximo ano visto não estar sinalizado”... O que vamos fazer? Nada é decidido...</p> | <p>Organização curricular e processos de desenvolvimento/Lideranças</p> <p>Nova luta bem sucedida pela não constituição de grupos homogêneos.</p> |
| <p>Partilha 3 - Sucesso</p> <p>V não quer que o aluno da discussão lhe seja retirado “não mo tirem que ele é o artista da turma”. É unânime que ele anda muito motivado e comunicou a vários professores (S, L, C) as evoluções que vai fazendo na área da matemática e estudo do meio.</p> | <p>Organização curricular e processos de desenvolvimento/Lideranças</p> <p>Culpabilização do EE pelo facto dos alunos não estarem “sinalizados” para que possam prosseguir, denotando-se maior preocupação em rotular alunos do que melhorar as estratégias</p> |
| <p>Discussão 10: “curto-circuito”/ Decisão 9</p> <p>M reclama que quer um espaço para trabalhar “Quero uma sala”. Considera está a funcionar o trabalhar estudo do meio num grupo mais pequeno porque desenvolve competências da leitura e escrita nos seus elementos. A equipa não concordar que o grupo seja dividido se está a trabalhar a mesma coisa “estamos a separar bons e maus”. M fica exaltada “o trabalho que estive a fazer é para deitar ao lixo!” Mas visto chamarem atenção da frase dita, rapidamente sublinha que exagerou mas está desanimada por ter que trabalhar em parceria na sala porque preferia fazer um trabalho mais individualizado. (Fico com a sensação que M e V vão continuar a subdividir o grupo, apesar de “oficialmente” esta divisão não constar).</p> | <p>Valorizar outras dimensões do aluno e do seu sucesso áreas distintas da de Língua Portuguesa, apesar das dificuldades</p> <p>Trabalho com pares</p> <p>Necessidade de um espaço “seu” para desenvolver o “seu” trabalho</p> <p>Organização curricular e processos de desenvolvimento</p> <p>Mais uma “luta” contra a separação dos bons e maus, que é ganha na decisão da equipa, mas duvido que nas práticas...</p> |
| <p>Discussão 11/Decisão 10</p> <p>O horário de Educação Física é articulado com as reformulações dos grupos de Estudo do Meio (juntaram-se dois grupos que estavam a “trabalhar a mesma coisa”).</p> | <p>Lideranças</p> <p>Decisão aceite</p> |
| <p>Partilha 4 - Angústia</p> <p>AN reclama que é preciso ter cuidado com as alterações “estou farta de alterar as folhas de registo”</p> | |
| <p>Discussão 12/ Decisão 11</p> <p>E propõe que se convide alguém para falar das tradições ciganas ao grupo da</p> | <p>Organização curricular e processos de</p> |

¹ Algo que não sucede, visto o aluno frequentar apenas o horário da manhã e no final do período com fraca assiduidade

| | |
|--|--|
| <p>sala 7, C propõe que se convide uma ex-aluna da escola que transitou para o 2º ciclo mas que não está a frequentar²... Alguém questiona se não “será dar demasiado valor”. J sublinha que “é 10% da população da escola”</p> <p>Informação 1 An transmite a programação da Educação Física para a próxima quinzena.</p> <p>Partilha 5 – Estratégias/Sugestões Fazem-se algumas sugestões para as Expressões e distinguem-se actividades para as turmas mais velhas. M propõe fazer um tapete em papel reciclado e combina encontrar-se no dia seguinte com Mo (responsável pelas expressões das turmas mais velhas)</p> <p>Informação 2 Fica convocada uma reunião para a semana seguinte às 14:30 para avaliar. Não há reacções, parecem aceitar bem.</p> <p>Discussão 13: Assunto “Curto-Circuito” Terminada a reunião E traz para discussão uma conversa/reflexão que tinha tido com C mexemos na organização da escola mas será que alteramos algumas práticas. Será que não estaremos a fazer tudo mais ou menos igual? H refere que pelo menos uma coisa é diferente: um trabalho mais individualizado... A discussão continua mas parecem haver muitas dúvidas se realmente alguma coisa é diferente na sala de aula. An sublinha que tem a Hora do Conto, da Leitura e da Gramática... Mas é interrompida visto isso serem actividades que já se faziam em turmas “não é isso que faz a diferença” A questão é “O que fazemos de diferente agora que não fazíamos na turma? – C. A verdade é que será que estamos a fazer aquilo que pensamos no projecto? Será que estamos preparados para arriscar e nos libertarmos da segurança? – S Acho que temos de nos sentar e comparar o projecto e as nossas propostas com o que realmente estamos a fazer... C. H sublinha que sentimos necessidade de “alguém de fora com uma percepção diferente do que fazemos”. Mo justifica que é difícil mudar porque “tudo que nos pedem é tudo em turmas...”³</p> | <p>desenvolvimento/relação com comunidade Tentativa da abertura da escola à comunidade cigana, sempre com receio que possam “ganhar força e destabilizar a ordem da escola. (a ideia nunca foi concretizada...)</p> <p>Trabalho com pares Actividades de Expressões e Educação Física programadas a nível da equipa da manhã e as de Educação Física a nível de escola</p> <p>Relações interpessoais Disponibilidade dos professores para ajudar na organização de determinadas tarefas mesmo não sendo da sua responsabilidade.</p> <p>Trabalho com pares Aceitação das reuniões de trabalho propostas pela Cd sem dificuldade</p> <p>Reflectem e discutem a pouca mudança curricular e pedagógica que têm realizado, mostrando-se insatisfeitos com as estratégias seguidas, mas não propõem alternativas</p> <p>Relação com comunidade Sentem necessidade de “ajuda exterior”</p> <p>Culpam “pedidos” administrativos e burocráticos do Agrupamento e da DREN, pelas dificuldades das mudanças</p> |
| Notas de Reunião de Equipa 2 (24/01/2008) | Ideias -chave |
| <p>Agenda: 1 Informações da reunião com DREN, 2 - Análise e reformulação dos grupos, 3 - Planificação da quinzena</p> <p>Número de docentes presentes: 12 (Faltam M, B e F)</p> <p>Informação 1 Algumas informações do Conselho Pedagógico que H transmite</p> <p>Leitura da acta</p> <p>Discussão 1 Deveremos continuar a manter no mesmo grupo as duas alunas? Parece que uma poderia desenvolver muito mais mas mantém-se presa à sua prima. (argumentam e defendem C e V). S, por sua vez acha que é importante para a motivação e desenvolvimento desta continuar a manter as duas no mesmo grupo. A decisão da separação das duas é adiada para depois da Páscoa...</p> <p>Discussão 2: assunto curto-circuito/ Decisão 1 Uma funcionária interrompe porque um aluno continua a incomodar as actividades de enriquecimento curricular permanecendo nas grades que rodeiam a escola e incentivando outros colegas a abandonar as actividades antes destas começarem... E, a professora que trabalha mais com ele compromete-se a resolver o assunto no dia seguinte, visto que não vale a pena chamar a mãe.</p> <p>Informação 2 A Cd informa a equipa do que se passou na reunião com alguns elementos da Dren do dia 14 de Janeiro. No seu entender, apresentaram uma atitude “pouco compreensiva em relação ao nosso trabalho”</p> <p>Reacção dos/as professores/as Alguns colegas referem com ironia “trabalhamos pouco”, não fazemos nada”. Cd explica que “não queríamos galhardões mas algum reconhecimento pelo</p> | <p>Dinamizadores: H, C, Cd, An Não participantes:</p> <p>Trabalho com pares Informações das estruturas transmitidas nas reuniões de equipa.</p> <p>Leitura da acta interrompida para discutir que conteúdos a trabalhar com uma aluna. Decisão adiada.</p> <p>Relação com comunidade “Responsabilidade a tempo inteiro” pelos alunos, mesmo quando não necessitavam de assumir esse compromisso: respeito pelas ordens Desvalorização da importância dos pais na educação</p> <p>Lideranças Revelam “receio” pelas críticas do seus órgãos superiores hierárquicos e desânimo</p> |

² proposta que não se concretiza

³ Refere-se ao problema da semana passada em que tiveram muita dificuldade em colocar as avaliações de Natal nas grelhas que o Agrupamento pediu visto solicitarem resultados por turma.

| | |
|---|---|
| <p>esforço “ Poderiam ter feito as mesmas críticas e considerações mas “dito de outra forma” acrescenta C. Cd esclarece que a VPCEI, que também esteve presente na reunião, já falou informalmente com um elemento que realmente considerou que poderão ter sido um pouco áspersos. Refere que “até aqui não tinha medo mas agora receio...” Não ajudaram mas criticaram.</p> <p>Discussão 3: assunto “curto-circuito”/ Decisão 2 C refere que o mais importante é debruçarmo-nos sobre o que poderemos tirar de proveitoso para o nosso trabalho futuro: pensar a instabilidade dos grupos, “especificar ainda mais os objectivos que tinham sido criticados e incluir as áreas de expressão” e repensar planos de recuperação, não os realizando apenas no 4º ano H relembra que só foram feitos estes planos porque não poderiam ser retidos alunos sem esses planos de recuperação, visto que os PEIs elaborados no início do ano seriam suficientes para delinear o trabalho a desenvolver. O facto de “Termos de colocar os alunos em anos de escolaridade” gera polémica e discussão visto defenderem uma lógica de ciclo. O grupo acata o pedido após discussão, visto serem avisos da DREN. “se depois nos pedirem que localizemos o aluno no ano de escolaridade fazemos a vontade e a partir da avaliação, tendo em conta os critérios colocamo-lo no ano”. Cd propõe formar duas equipas de trabalho uma para reformular os objectivos de ciclo do Relatório Individual e outra para adaptar os critérios de avaliação do Agrupamento à Escola. A primeira tarefa propõe que seja da responsabilidade da Equipa da Manhã e a segunda da Equipa da Tarde. A proposta é aceite</p> <p>Partilha 1- angústias Mo reclama que são “pedidos constantemente dados como eles querem e não como nos interessaria”. Esta docente levanta algumas questões em relação ao PCT e às planificações receando que uma investigação às docentes implique que não tenham a planificação trimestral realizada. Ninguém parece responder exactamente mas a discussão cai porque Cd interrompe lembrando que o fulcral da mudança está nas práticas docentes “e isso é que tem de mudar”.</p> <p>Análise e reformulação dos grupos de trabalho E e C reclamam que este tem de ser o primeiro ponto da reunião ou depois não nos dedicamos como devia C relembra que “este é o propósito primeiro da reunião” não pode ser feito à pressa. (Já são 17:20).</p> <p>Discussão 4 Avaliação de um aluno que continua motivadíssimo e feliz, apesar de quererem evitar uma segunda retenção receiam que seja “um miúdo que se vai perder no 2º ciclo”, no entanto a PEE considera que já não vai evoluir muito mais... Comparam com outro aluno que está nas mesmas condições de frequência mas as suas competências de leitura e escrita e raciocínio matemático estão menos desenvolvidas. Nada se decide...</p> <p>Partilha 2 – angústia L queixa-se de uma miúda de etnia cigana, porque que continua a não conseguir avaliar as suas capacidades porque se recusa a trabalhar. “não sei o que ela sabe” “é frustrante trabalhar com ela visto se recusar muitas vezes a fazê-lo” A Cd relembra que o problema destes miúdos é ainda não terem tido tempo para integrado a filosofia da escola “a integração deles (miúdos de etnia cigana) tem de começar na pré...”</p> <p>Discussão 5: assunto “curto-circuito” An queixa-se que 3 alunos (de etnia cigana) continuam a não trazer equipamento para Educação Física, pede soluções... Apesar da Cd propor que se guarde o equipamento deles cá na escola, sendo lavado pelas funcionárias, se necessário para que façam, a restante equipa não aceita em alterar as regras para eles porque “têm de cumprir como todos”.</p> <p>Partilha 3 – Angústia A discussão acentua-se porque os elementos da equipa consideram que estes miúdos têm “prejudicado o ambiente da escola”. Acrescentam que, mesmo o aluno transferido para o horário da manhã tem ganho força e juntou-se ao grupo... A sublinha que “temos 3 ou 4 a prejudicar uma escola..</p> | <p>pelo “esforço incompreendido”</p> <p>Lideranças Colegas “animam”, esclarece o grupo, apontando justificações alternativas e caminhos, reforçando a capacidade e autonomia do grupo. Capacidade do grupo de ultrapassar as críticas e as solicitações contornando as limitações e os pedidos.</p> <p>Trabalho com pares Cd propõe trabalho, que é bem aceite dividindo-se a escola em duas equipas: manhã e tarde para elaborar as propostas solicitadas...</p> <p>Receio dos documentos que têm de apresentar com as mudanças insegurança do seu trabalho perante a “autoridade”. Defendem que o essencial são as práticas mas preocupam-se com outras situações...</p> <p>Hora tardia da reunião, mais uma vez o assunto principal da agenda é abordado à pressa.</p> <p>Trabalho com pares Discussão sobre a possível retenção de dois alunos EE sem decisão. Não há discussão de novas estratégias ou como melhorar... “discurso fatalista”</p> <p>Relação com comunidade Novas queixas de comportamento de um aluno e de alunos de etnia cigana justificando com “hábitos” criados noutra escola ou em casa, mas não pensam em estratégias. Sublinham a defesa de comportamentos iguais para todos e respeito pelas regras da escola, não aceitando excepções.</p> |
|---|---|

| Notas de Reunião de Equipa 3 (06/03/2008) | Ideias - chave |
|---|--|
| <p>Agenda: 1 Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos 2 - Planificação da quinzena</p> <p>Número de docentes presentes: 12 e Pe (Faltam M e H)</p> <p>Partilha 1 - angústia/ Decisão 1 Cd critica posição de B visto após decisão da equipa que o aluno deveria sair para um grupo mais pequeno, este voltou à sala porque os pais não queriam “o mais grave foi ceder” (aos pais...). A B não aceita as críticas. Generaliza as críticas para todo o projecto. “o que defendo não é o que fazemos” “não me vejo assumir o projecto” “é penoso” “estou angustiada” “é inglório” “temos que estar seguros e todos na mesma onda”. Decidiu marcar reunião com duas Equipas...</p> <p>Discussão 1: assunto “Curto-circuito”/Decisão 2 Entra o Animador da escola que foi convidado para juntamente com as professoras fazer levantamento dos alunos que frequentarão as actividades na escola no período de férias. Mantém-se o mesmo grupo do Natal, são apenas propostos dois irmãos, apesar das dúvidas que venham a frequentar.</p> <p>Partilha 2 - angústia Cd relata aos elementos do grupo como correu a reunião com a DREN sobre os PA, sublinhando a forma como a turma de PA foi “denegrida” por um professor do CT junto a elementos da DREN.</p> <p>Reacção dos/as professores/as C que também faz parte do CT transmite as explicações do colega explicando que “ele tem noção que foi mal interpretado”, no entanto a Cd não parece convencida</p> <p>Cd pede aos colegas para começarem a olhar os processos e pensar “se todas as 2^{as} retenções são 2^{as} retenções ou poderão ser PA”</p> <p>Discussão 2/ Decisão 3 Pe chegou durante o assunto anterior e propõe um jogo para alunos dos segundo e terceiro ano no próximo dia 14. Parece ainda não ter bem definido o que poderá fazer...</p> <p>Reacção dos/as professores/as Alguns professores demonstram algum desagrado pelas dúvidas... Mas fica combinado realizar esse jogo antes da ida para o Centro de Formação, a planificação da actividade fica marcada para a próxima semana...</p> <p>Análise e reformulação dos grupos de trabalho Inicia-se finalmente o tema central da reunião. No entanto, não se fazem muitos comentários visto ser tarde. “o mais importante foi feito à pressa” E</p> <p>Discussão 3 S propõe que seja feita a uma miúda de 12 anos de etnia cigana, matriculada no 3º ano, uma avaliação extraordinária, de forma a poder integrar um PA no ano seguinte. L (a titular de turma) demonstra não concordar muito, no entanto o assunto não é discutido, ficando a sugestão no ar...</p> <p>Conversa Paralela: - planificação A reunião termina e ficam dois grupos (um trio e um par) a planificar o trabalho da próxima quinzena. Outras duas, foram registando durante a reunião, visto uma já trazer “algumas ideias” do que poderiam fazer...)</p> | <p>Dinamizadores: Cd, S Não participantes: F, Mo, Na, PEE, V</p> <p>Lideranças/relação com comunidade Discurso da Cd de não ceder aos pais.</p> <p>Lideranças Discurso da líder emotivo e pessoal para motivar todos a aderirem</p> <p>Trabalho com pares Participação e decisão em equipa em relação em relação à inscrição em actividades de férias (tendo em conta as suas necessidades)</p> <p>Lideranças/relação com comunidade Discurso da Cd “emotivo” defensiva em relação aos projectos cuja responsabilidade é da escola. Não aceita críticas do “exterior”.</p> <p>Preocupação pelas segundas retenções... mas sem soluções...</p> <p>Relação com comunidade Apesar das dúvidas e críticas, aceitam e disponibilizam-se para actividades propostas pelo exterior.</p> <p>Trabalho com pares Voltam a iniciar muito tarde o ponto da agenda</p> <p>Proposta de uma avaliação extraordinária não discutidas. Adiada</p> <p>Trabalho com pares Planificação feita ou discutida em pares ou trios após ou durante a reunião.</p> |
| Notas de Reunião de Equipa 4 (03/04/2008) | Ideias - chave |
| <p>Agenda: 1 - Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos 2 - Planificação da próxima quinzena</p> <p>Número de docentes presentes: 12 (falta B e F)</p> <p>Cd propõe que se comece pela avaliação e alteração dos grupos, com tom irónico) dadas as críticas de 2 colegas na última reunião.</p> <p>Discussão 1 V propõe a saída de uma aluna para o grupo de M que é mais pequeno e poderá dar-lhe algum apoio individualizado visto estar a ter muitas dificuldades em acompanhar o grupo</p> <p>Reacção dos/as professores/as M e L, assim como Mo e H estão alheadas da discussão conversando sobre as obras literárias que estão/vão trabalhar)</p> | <p>Dinamizadores: V, Cd, A, C, H, E, An Não participantes: L</p> <p>Lideranças Cd esforça-se por iniciar a reunião pelo ponto principal da agenda devido às críticas.</p> <p>Trabalho com pares Planificação em pequenos grupos durante</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Discussão 2: assunto “Curto-circuito” E questiona quais são as próximas visitas de Estudo agendadas enquanto Cd sai para ir buscar o dossier com as visitas. A comenta que só deveriam sair os grupos de LP visto estas constantes saídas de grupos diferentes alterarem o trabalho todo e não se “trabalhar em condições as visitas”. Alguma discussão e diferentes opiniões em relação aos grupos que deveriam ir.</p> <p>Discussão 3 Discute-se quem vai ao Parque da Cidade com o grupo do V e SU. E justifica que “quero ir porque vou começar os animais” Cd alega que “já vais sair muito” E “não sei as datas”</p> <p>Partilha 1 - angústia H informa que a PCD solicitou acta de avaliação e as avaliações. Reclamações sobre a “burocracia” e os constantes “pedidos de papéis</p> <p>(cont) Discussão 3 Cd volta ao assunto “Afinal quem vai?” A não sabe as datas das suas visitas e pede que relembre “Tu controlas as datas” e acrescenta “Estou a gostar muito das visitas” H brinca “Sim? E os alunos?”</p> <p>Discussão 4 Mesmo antes de decidir o grupo que vai ao parque da Cidade, outra discussão se instala sobre que alunos devem ir a uma outra visita, visto o grupo se ter portado muito mal e ter sofrido já algumas alterações, integrando agora os seus elementos três grupos distintos. AN acha que devem ir os mesmos, C S e A não concordam porque é uma visita diferente das outras e que não vai ter continuidade na escola, sendo preferível um novo grupo que explore o observado. An não cede, a Cd elimina do grupo os que se portaram e Mo proíbe um dos seus alunos da turma de ir por mau comportamento. V “empatamos sempre em alguma coisa”</p> <p>Conversas paralelas: Cd conta uma história de uma colega e a perda de autoridade do professor Mo, A e H conversam sobre o mau comportamento de alunos</p> <p>(cont) Discussão 3/Decisão 1 Finalmente fica decidido! O grupo que vai com V e S é o de F porque também é 2º ano...</p> <p>Discussão 4/Decisão 2 Vai o grupo da An para dar alguma continuidade com alguns elementos juntando-se o de E para criar alguma estabilidade nos comportamentos.</p> <p>Discussão 5/Decisão 3 V propõe que nos dias em que a Cd tem reunião e não pode fazer parceria na turma da A, um miúdo de etnia cigana que destabiliza a Assembleia de Turma) fique com ele ajudando a dar Educação Física às turmas do 2º ano. Aceitam com agrado!</p> <p>(cont.) Discussão 1/Decisão 4 Voltam finalmente ao tema da avaliação dos trabalhos de grupo e à proposta inicial da saída da aluna. No entanto, S que trabalha em parceria não concorda que aluna saia para M (apesar desta aceitar de bom grado) porque “é só uma questão de ritmo mais lento da aluna em relação ao grupo” “Se fosse eu deixava ficar”. A aluna mantém-se.</p> <p>Conversas paralelas: Cd e PEE discutem os alunos que estão sinalizados como NEE H e Mo programam a quinzena H e S criticam a disciplinarização do projecto</p> <p>Partilha 2 - Sucesso V refere que “o aluno está quase sempre comigo” A defende que tem sido muito positiva a sua integração no grupo porque “a figura do homem é muito importante para os ciganos”</p> | <p>a reunião.</p> <p>Organização curricular e processo de desenvolvimento Organização das visitas de estudo em grupo, tentando articular com o trabalho na sala. (mas as visitas ainda não são fruto do curricular)</p> <p>Lideranças Dependência da Cd em relação à organização das datas</p> <p>Satisfação Profissional Mais uma vez os papéis e avaliação vistas como desnecessárias e sentidas como “carga de trabalho”</p> <p>Relações interpessoais Humor nas reuniões... mas muita divagação.</p> <p>Trabalho com pares A discussão e decisão sobre a ida ou não dos alunos à visita de estudo é partilhada, independentemente da responsabilidade dos professores em relação aos alunos.</p> <p>Organização curricular e processo de desenvolvimento Valorização do comportamento, mais do que das aprendizagens curriculares que se poderiam realizar nas visitas de estudo, sendo estas como um prémio...</p> <p>Trabalho com pares Conversas paralelas assentam em desabafos, reclamações e histórias da perda da autoridade do professor</p> <p>Decisão finalmente tomada sobre a visita de estudo.</p> <p>Trabalho com pares Partilha dos alunos problemáticos. Interesse do aluno ou professor?</p> <p>Preocupação essencial com a acta mais do que o que se vai realizar e impacto. Depois de vários desvios na discussão não há alterações no grupo!</p> <p>Trabalho com pares Planificação em pequeno grupo durante a reunião</p> <p>Trabalho com pares/Relações interpessoais Muitas conversas paralelas em curto-circuito que não resultam em decisões mas muita reflexão: - sucesso de professor masculino com alunos ciganos - críticas ao comportamento dos alunos</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>Discussão 6: assunto “Curto-circuito” Nova interrupção porque um grupo se está a portar mal nas AECS e são trazidos alguns alunos para junto da equipa. São chamados atenção e permanecem no átrio sentados. A equipa discute mau comportamento, comparando irmãos “não têm noção de como comportar-se em determinados espaços”</p> <p>Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos</p> <p>Partilha 3 - Angústias M pede que lhe digam como está um aluno a desenvolver o seu trabalho no novo grupo. V sublinha que mantém o mesmo comportamento “Nunca mais lá vai”</p> <p>Partilha 4 – sugestões/estratégias: planificação Terminado o registo das alterações dos grupos, cada professor vai registando o que vai trabalhar. E quer saber que conteúdos de 3º ano falta trabalhar com os elementos que integraram agora o seu grupo, mas estavam a trabalhar com Cd. Cd esclarece</p> <p>Discussão 7: assunto “Curto-circuito” A Cd pede a A que fale “o que te pedi para falar?!” “Eu não quero, não tenho jeito, nunca tive características para isto...” Refere que tem notado discurso “manhã/tarde” e houve sempre “linha de conduta comum” “estou cá há muitos anos e se calhar está-se a perder com este discurso. Estão todos com “trabalho violento” mas não podem passar isso ... M (que também está há muito tempo na escola) questiona se ela tem sentido isso visto não notar. A acrescenta que sempre houve discussões na escola que era “válidas e traziam benefícios”, apesar de passarem “limites dos decimeis”, no entanto agora “está tudo muito sensível” e “notam-se muralhas entre elementos” Reacção dos/as professores/as E “acho que se está a perder esta linha” Cd Também acha, por isso “marquei reunião sem acta e a seguir vamos todos jantar” S justifica que “Anda tudo cansado” apesar da Cd reclamar que “o cansaço não pode ser desculpa para tudo... Vai-se agravar no final do ano” A admite que “todos temos culpa” mas E retorquiu que “alguns colegas não são receptivos” PEE “Concorda e admite que muita coisa não está bem e que poderia mudar se reuníssemos em comum... (recusa-se a dizer o que não está bem, apesar da Cd a pressionar C e H interferem, sublinhando que tem direito a não falar...) H justifica o barulho das reuniões e as conversas paralelas “Dispersamos porque há assuntos que não nos dizem respeito a todos. Às vezes é perder tempo” E continua a acusar que “Alguns não estão abertos” “Alguns não se preocupam” A aconselha a falar em particular com esses mas E reclama “Quem sou eu se não obedecem à Cd?”</p> <p>Discussão 8: assunto “curto-circuito”: Dinâmicas do projecto H considera que os recursos poderiam ser muito melhor aproveitados e que a disciplinarização está a prejudicar o seu aproveitamento. S não concorda, H considera necessário alterar toda a dinâmica do projecto, realçando que é esse problema de não continuidade que se reflecte nas visitas de estudo” Cd acrescenta que há alunos que continuam a não saber com quem e onde trabalham circulando pelos corredores. Os dois colegas que trabalham com as alunas citadas reclamam justificando “ser a primeira quinta-feira do período” e “ela sabe, quer é andar a passear!” V termina o assunto “Eu estou cá há pouco tempo comparado convosco mas estou receptivo a novas ideias. Passei ao longo do tempo em grandes equipas (é jogador de hóquei) e sei que o mais importante é o colectivo como temos isso só temos de arranjar alternativas e soluções para o projecto...” H sublinha que temos de reflectir juntos e fazer mais reuniões “as lá de baixo são de Xaxa” Estas temos de as limpar de informações “inconscientemente dividimos” C “temos de sentir todos necessidade da mudança e não só uma equipa” “Não há consciência colectiva de um grupo de iluminados”</p> <p>Discussão 9: assunto “Curto-circuito”/ Decisão 5 Cd “não quero interromper mas não me deixam falar!” Marca-se duas reuniões: uma de informação outra de reflexão! (parece que interpretou as palavras como uma crítica às reuniões... Reacção dos/as professores/as</p> | <p>Relação com comunidade Responsabilidade a tempo inteiro do professor mesmo quando o aluno está em outras actividades, no sentido de disciplinar o comportamento dos alunos</p> <p>Trabalho com pares Partilha dos pareceres avaliativos dos alunos mas com fatalismo no discurso, sem discutir estratégias</p> <p>Articulação do trabalho entre os colegas ao nível dos conteúdos</p> <p>Lideranças/Relações interpessoais Assunto “Curto-circuito”: preocupação pela unidade da escola e pela “linha de conduta comum” não divisão, em nome de “filosofia de escola” e de um historial... (Posição defendida pela Cd e professoras mais antigas...) satisfação profissional “Cansaço” e o excesso de trabalho (não só da escola como da formação) como justificação de alguma impaciência Trabalho com pares Sentem necessidade de reuniões para manter a mesma filosofia de trabalho e um fio condutor conjunto... satisfação profissional Queixas das reuniões alargadas (já se tinham queixado da desorganização) Relações interpessoais Críticas a colegas... Lideranças Necessidade de uma autoridade que se imponha?! Mas não aceitam...</p> <p>Trabalho com pares Reflexões sobre os pontos maus do trabalho, apontando futuros caminhos (e não só pessoal mais antigo como os mais recentes.)</p> <p>Relação com comunidade Responsabilização dos alunos pelo insucesso “preguiça”, pouca vontade de trabalhar</p> <p>Lideranças/Relações interpessoais Não aceitam imposição de reuniões... mas querem mais reuniões, para unir ou manipular?... Confuso...</p> <p>Lideranças Discurso pessoal e emotivo da Cd em relação à sua responsabilidade perante os</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>Não aceitam mais reuniões. A Cd queixa-se que ela dá o máximo (depois emenda e diz que ela significa escola, claro) e que sente elementos a remar contra. Tem de marcar reunião! A equipa não aceita que haja elementos contra. M sublinha o papel da Cd que deve ser de imposição, comparando mesmo com a figura do director “esta escola trabalha-se, quem não quer muda!” No entanto, alguns E, C, PEE defendem que “as alterações têm de ser sentidas porque se não quiserem não mudam”. Sublinham que o professor tem esse poder. H termina a discussão sublinhando que articulação entre as equipas tem de ser feita pela Cd e pela PEE. Perante a hipótese de A, das reuniões passarem a ser semanais os elementos que frequentam a pós-graduação reagem com desagrado dado estarem com muito trabalho. Cd remata que a sua marcação vai depender do trabalho, mas continuarão a ser quinzenais.</p> <p>Discussão 10 “curto circuito” /Decisão 6 C chama atenção dos professores titulares de turma que alguns alunos continuam a chegar aos grupos sem material necessário, não concorda que este fique nas salas, tal como propôs An onde trabalham porque é “desresponsabilizar os alunos”. A Cd (que parece ainda um pouco exaltada da discussão anterior) termina a discussão referindo que quem não tem não trabalha e chamam-se imediatamente os pais...</p> <p>Discussão 11/Decisão 7 E refere que o trabalho com o Pe a tem feito “perder muitas aulas com temas que não fazem muito sentido”. Crítica também o facto de serem aulas muito expositoras. O Pe não concorda. Propõe uma dinâmica de trabalho em grupo em que liderem os alunos que considera “líderes” e que habitualmente desestabilizam, de forma a incutir-lhes alguma responsabilidade. Apesar de não concordarem com a estratégia, nem com a escolha dos líderes (o que provoca alguma discussão...) as professoras envolvidas acabam por ceder, por respeito ao trabalho que tem de desenvolver. Fica decidido que após a reunião de equipa reunirão com o Pe para delinear melhor o trabalho.</p> <p>Discussão 12/Decisão 8 Cd propõe que não haja divisão manhã/tarde mas se juntem as turmas de 1º e 2º ano e depois as do 3º e 4º para receberem o autor da obra “Aquário”. A proposta é aceite visto todos concordam. Em relação ao tempo restante Na propõe colocar em prática o circuito de actividade planeada para a Páscoa mas que não se realizou dada a greve das funcionárias. Este ponto não gerou muita discussão visto já se ter conversado e quase decidido durante o intervalo anterior.</p> <p>Informação 1 Cd relembra que o fotógrafo voltou à escola oferecendo fotografia para o Dia Da Mãe.</p> <p>Reacção dos/as professores/as Algumas colegas reclamam “Escola é um comércio”</p> <p>(querem sair porque já estão com pressa)</p> <p>Discussão 13: assunto “curto-circuito” Cd informa que duas colegas da tarde propuseram a visita de estudo ao Ocenário. A ideia é bem aceite... mas parece que ainda não está bem definida....</p> <p>A reunião é dada como terminada!!!</p> <p>Partilha 5 – estratégias/sugestões An reclama que mais uma vez se esqueceram da planificação de Educação Física e Expressões. Transmite rapidamente o que vai trabalhar na área de Educação Física com cada ano. Para Expressões fica combinado trazer no dia seguinte propostas... “pensem também”.</p> <p>Conversas Paralelas: Algumas colegas ficam a preparar a planificação da próxima quinzena em pares e um trio...</p> | <p>outros do desenvolvimento do projecto.</p> <p>Trabalho com pares Reflexão sobre a mudança e a importância de ser sentida</p> <p>Queixas implícitas sobre “os da tarde” não sentem...</p> <p>Satisfação Não aceitam mais reuniões dado estarem a frequentar uma pós-graduação... Será positivo para o trabalho da escola?</p> <p>Lideranças Não decidem pelo compromisso mas pela imposição das regras da escola..⁴</p> <p>Relação com comunidade Apesar de considerarem o trabalho pouco frutífero para os alunos cedem a mais um projecto exterior... Abertura ao exterior forçada moralmente?</p> <p>Trabalho com pares Cd propõe dinâmica de trabalho que não permita a separação manhã/tarde. Esta decisão tinha sido tomada no intervalo, sendo apenas assunto de acta.</p> <p>Outro assunto (a visita de estudo) que se alarga mas como não tem informação suficiente não se decide</p> <p>No entanto, assuntos importantes não são decididos... adiando-se para pós-reunião...</p> |
|--|--|

⁴ Curioso é que nunca se chega a realizar... Fico com a ideia que foi uma decisão mais vencida pelo cansaço... Uma necessidade de afirmação de autoridade da Cd

| Notas de Reunião de Equipa 5 (17/04/2008) | Ideias - chave |
|--|--|
| Agenda: 1 - Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos, 2 - Planificação da próxima quinzena Número de docentes presentes: 12 | Dinamizadores: Br, R, Ca, Al Não participantes: Si, An |
| Informação 1 Antes da reunião Al esclarece Ca sobre a dinâmica da escola no dia da visita de João Pedro Méseder à escola, que não vai ser manhã/tarde mas 1º e 2º e depois 3º e 4º | Lideranças Reunião sem a Cd iniciada por R e orientada por diferentes elementos |
| Informação 2 R distribui os grupos de trabalho e pede para os colegas alterarem a planificação da próxima quinzena e corrigirem os elementos que estiverem errados. Esclarece que vai começar a distribuir cópias dos grupos para todos porque a Cd pediu e porque os da manhã também o fazem. (Chegam And, Jo, B e Si) A folha vai circulando e cada colega preenche colocando os objectivos que vai trabalhar) Partilha 1 – estratégias/ sugestões Ol solicita que a esclareçam o que ficou combinado para o Dia da Mãe (Foi combinado no intervalo...) Jo explica o que vai fazer e como, propondo “Eu faço quem quiser faz, quem não quiser não faz. Como todos aderem Al e Jo combinam ir comprar material no dia seguinte para os interessados. R propõe-se a ficar num local fixo visto ser a responsável pelas expressões, e todas as turmas se dirigirem àquele espaço, mas Jo “Eu quero fazer na sala com ele. Gosto dessas coisas”. (ninguém parece criticar este posicionamento da Jo) R queixa-se que terá de fazer muitos moldes mas Al explica que cada um faz os seus. Diz que vai fazer mãos no seu avental para não serem iguais ao da colega Jo porque os dela ficam sempre melhores (diz a rir) “Eu não tenho jeito” | Trabalho com pares Facto de quererem também fotocópias dos grupos é uma tentativa de manterem as mesmas orientações ou uma luta por obter os mesmos recursos que a outra equipa? Planificação conjunta em pequenos grupos Lideranças/Trabalho com pares Decisão da actividade que vão realizar combinada no intervalo e que se vai alargar a toda a escola: prenda para todos no Dia da Mãe. Trabalho com pares/Relações interpessoais Tudo é organizado em grupo, no entanto uma colega prefere fazer sozinha, o que parece ser bem aceite e respeitado Comparam os trabalhos valorizando o de uma colega (alguma mágoa ou não?... não me parece) |
| Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos Partilha 2 – estratégias/ sugestões Al pede avaliação do trabalho de um aluno a Ca e P visto achar que continua muito distraído. Conversa Paralela: Mo (equipa manhã) interrompe para saber informações do Minimat onde estão inscritos todos os alunos do 3º e 4º ano. Partilha 3 – angústia Ca critica a mãe de um aluno da colega Pl que foi convocada várias vezes e não apareceu. Pede-lhe para a chamar atenção quando ela vier (cont.) Partilha 2 – estratégias/ sugestões Al e P continuam avaliar o trabalho (negativo) do aluno (e seguidamente discutem a planificação da semana alheando-se da reunião) Discussão 1 Br pede as sugestões solicitadas pelo psicólogo | Trabalho com pares Avaliação do aluno partilhada, mas sem discutir estratégias para melhorar Lideranças Uma outra actividade proposta para toda a escola, agora liderada por um elemento da Equipa da Manhã Trabalho com pares Pedido de uma colega que as decisões sejam tomadas em conjunta e assumidas para toda a turma... será uma defesa para lidar com EEd? |
| Partilha 4 - angústia Br conta o caso de um aluno que amua quando trabalha com ele. Questiona se também tem essa reacção com outras colegas. Como Al e Su referem que sim fica mais descansado. Refere também que o grupo “fraquinho” com que trabalha continua com muitas dificuldades em se concentrar. Como a sua colega está a falar para o lado, chama atenção referindo que “estou a falar dos teus alunos”. Su corrige “dos nossos alunos. Discussão 2: assunto “Curto-circuito” Br quer discutir na reunião o caso das 20 segundas retenções, porque considera que não reflecte insucesso do projecto, mas são alunos que não foram avaliados a tempo. São “alunos com problemas”. Su e Al não | Trabalho com pares As dificuldades e o trabalho com os alunos de comportamento mais difícil é partilhada, mas sem pensar nas alterações ou nas mudanças possíveis Organização curricular e processo de desenvolvimento Divisão dos alunos em grupos fraquinhos e bons Discussão entre a necessidade ou não de rotular alunos. Su e Al não aceitam que seja uma solução, mas não há cedências |

| | |
|--|---|
| concordam falta-lhes apoio em casa, instabilidade familiar, mas não problemas. Como a discussão não é alimentada muda de assunto.. | de opinião. |
| <p>(cont) Discussão 1: Volta ao assunto psicólogo que avalia o trabalho de forma muito positiva. Crítica a equipa da manhã e duas colegas da tarde que não avaliam de forma tão positiva o trabalho desenvolvido, referindo que o problema “tem a ver com a vossa postura” Muita discussão...Ca cede aos argumentos (ou desiste...) e refere que até à Páscoa não foi sido mau, mas que desde essa altura são só observações. Alguns foram-se levantando durante a discussão que envolvia só 4 elementos e a reunião é dada como terminada</p> | <p>Lideranças As críticas ao trabalho do psicólogo não são bem aceites por um docente, talvez pela relação pessoal que estabeleceu com ele... A reunião termina com alguma cedência nas críticas mas nenhuma alteração ou decisão.</p> <p>Trabalho com pares Curioso que as alterações dos grupos e a planificação do trabalho a realizar é efectuada pós-reunião em pequenos grupos... sendo registado na acta a posteriori...</p> |
| Notas de Reunião de Equipa 6 (05/05/2008) | Ideias -chave |
| <p>Agenda: 1- Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos, 2 - Planificação da próxima quinzena Número de docentes presentes: 12</p> <p>Antes da reunião: Convívio: a H mostrou o filme que os filhos lhe ofereceram no Dia da Mãe Partilha 1 - Angústia Várias professoras reclamam dos serviços da Assistência Social, visto a mãe de uma aluna cigana ter questionado a funcionária (e esta transmitido à L) se a aluna não poderia trazer o computador portátil para não andar tão carregada, que assistente social pagaria...</p> <p>Começa a reunião???</p> <p>Discussão 1 A Cd questiona o corpo docente o que pensa da possibilidade do Projecto da escola se candidatar ao prémio Gulbenkian. Como H não tem informações do pedagógico a esse nível, fica adiada a decisão para a reunião de núcleo.</p> <p>Discussão 2: assunto “curto-circuito”/Decisão 1 Discussão sobre data da reunião de núcleo. Fica a data provisória proposta por B e H para 20 de Maio</p> <p>Discussão 3 Cd pede que seja feito uma lista com os alunos que poderão integrar um percurso alternativo. Reacção dos/as professores/as Mo considera que apesar do seu aluno “merecer ficar” vai integrar um PA. C transmite o balanço do PA1 que foi avaliado de forma muito positiva no CT. S expõe a situação de um aluno que a preocupa porque tem 13 anos e rejeita a leitura principalmente por se sentir envergonhado, com agravante que “não tem relatórios”. Questiona “O que fazer?”, visto não ter as competências para este PA. A relembra que também tem uma aluna com dificuldades, mas que poderá integrar turma normal com adaptações porque tem relatório. C apresenta algumas dúvidas em relação a dois alunos “será o melhor para eles?” Cd avisa que a decisão tem de ser tomada até 15 de Maio, por isso “falem com PEE e decidam”</p> <p>Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos A Cd pede para analisar o trabalho dos alunos, realçando que “é preciso ter cuidado porque os alunos que faltam muito não dá para ter sucesso”</p> <p>Partilha 2 - angústias E expõe o caso de uma aluna que falta muito e parece ter limitações. Mas sublinha que “não sou eu que trabalho com ela” é a L, e sublinha que o pai não quer ir ao psicólogo. O que fazer?</p> <p>Partilha 3 - angústias M queixa-se que continua a não saber como avaliar uma aluna que não colabora</p> <p>Partilha 4 – estratégias/ sugestões E refere o caso do aluno que está a passar alguns problemas em casa, pedindo às colegas que trabalham com ele para “terem um pouco de paciência”</p> | <p>Dinamizadores: Cd, B, M, An, M, Mo Não participantes: V, F, L</p> <p>Relações interpessoais Partilha de momentos familiares e pessoais</p> <p>Relação com comunidade Críticas à Assistente Social pelas regalias dadas a determinadas famílias.</p> <p>Lideranças Proposta da Cd de candidatura do projecto a um prémio adiada por falta de informação</p> <p>Trabalho com pares Nova discussão sobre os alunos que integrarão um PA adiada</p> <p>Partilha de pareceres em relação a situação de alguns alunos mas sem propostas de estratégias... Pedidos... Lamentações... sem solução...</p> <p>Organização curricular e processo de desenvolvimento A existência do “relatório de EE” como segurança no correcto encaminhamento dos alunos no 2º ciclo.</p> <p>Trabalho com pares Justificação do insucesso com fraca assiduidade...</p> <p>Pedido de estratégias para trabalhar com os alunos</p> |

Comentário [CRT1]: Ninguém responde...

| | |
|--|---|
| <p>Discussão 4/Decisão 2 B queixa-se que tem pouco tempo de LP e necessitava de um apoio mais individualizado a dois alunos. Reacção dos/as professores/as É discutido a situação de um dos alunos: M B e Cd. M integra ambos no grupo e vai analisar o que se poderá passar com um deles que parece “recuar” nas aprendizagens”</p> <p>Discussão 5/Decisão 3 M informa que trocou alguns alunos com L, considera que um aluno deve voltar à turma e queixa-se que do comportamento de outro. Propõe-se a receber outros alunos do grupo de V e S visto terem um número elevado...</p> <p>Reacção dos/as professores/as O aluno proposto volta à turma, ninguém se opõe à troca de alunos entre as colegas, no entanto S não aceita que alunos saiam do grupo visto serem muito “mais autónomos”</p> <p>Partilha 5 - angústia E queixa-se das fraca assiduidade de dois alunos o que prejudica as suas aprendizagens. Reacção dos/as professores/as A Cd relembra que já estão a ser acompanhados pela acção tutorial. Em relação ao alunos cigano que tem faltado, informa a equipa que já falou com pai e que ele vai voltar à escola.E considera que não vale a pena contar com o que dizem os pais, propõe contratos com alunos como o que algumas colegas fizeram.</p> <p>Discussão 6/Decisão 4 An quer dividir o grupo porque “é difícil” “com palermices” “não está a funcionar como grupo” Reacção dos/as professores/as A não aceita que os resultados sejam motivo para dividir. Cd propõe que se o problema é o aluno Y ele deve sair. S refere que “Voltamos ao início de grupos pequenos” O Y sai do grupo, e um outro aluno também é transferido. A solução é aceite, apesar da An não revelar muita satisfação.</p> <p>A Cd relembra que é necessário planear a área da Expressão Plástica tendo em conta a Feira do Livro. Dirigindo-se à Mo “tens de começar a pensar”. Mo reclama “temos todos” S “vendemos os pais”</p> <p>Discussão 7 A Cd informa que um professor das AECS propôs escalada para todas as turmas na EB23 Reacção dos/as professores/as A H S C consideram que não é muito viável e apontam falhas na organização: horário, espaço disponível... Adia-se a decisão esperando proposta organizada do colega</p> <p>Partilha 6 – estratégias/sugestões De volta ao tema das Expressões Mo propõe marcadores de livros para as Expressões...</p> <p>Discussão 8/ Decisão 5 Cd apresenta uma professora que fará doutoramento na escola e que gostaria de trabalhar TIC na sala de aula. Questiona os 12 professores se estariam disponíveis aderir a trabalhar Tics na leitura e escrita e na área da matemática. Todos aceitam “12 pessoas em sintonia! Não é normal!” – sublinha</p> <p>A Cd apresenta também um projecto “que se lembrou que podiam concorrer relacionado com Assembleias que as delegadas têm feito envolvidas num outro Projecto. Acrescenta que já pediu ajuda à X e já falou com as responsáveis do Projecto “As alunas é que empurram” “Vamos andar para a frente”. Ainda não tem muita informação por isso fica um assunto pendente...</p> | <p>Relação com comunidade A proximidade e o apoio mais individualizado como a estratégia para resolver/avaliar dificuldades de aprendizagem...</p> <p>Trabalho com pares Alterações e decisões pedagógicas são tomada nos momentos informais, sendo apenas registadas na reunião.</p> <p>Relação com comunidade Queixas de comportamento e da fraca assiduidade mas sem pensar em soluções ou estratégias diferentes Desvalorização do apoio dos pais, preferindo o compromisso com alunos</p> <p>Trabalho com pares Estratégia de trabalho comentada e partilhada .</p> <p>Trabalho com pares/Relação com comunidade Partilha de problemas de comportamento dos grupos distribuindo os alunos mais problemáticos pelas diferentes colegas, impondo, no entanto a manutenção do trabalho à colega.</p> <p>Lideranças A responsabilidade/liderança na área de construção de materiais é delegada numa colega “recente”, apesar de não ser sua tarefa.</p> <p>Relação com comunidade Os pais como um problema</p> <p>Trabalho com pares Mais um assunto discutido mas, por falta de informação adiada, no entanto há disponibilidade para a proposta apresentada pelo professor da AEC.</p> <p>Relação com comunidade Mais uma vez abertura e disponibilidade do grupo para trabalhar num projecto exterior de uma Instituição do Ensino Superior.</p> <p>Cd apresenta a possibilidade de aderirem a um projecto, mas visto não apresentar informações suficientes não é tomada decisão, e este assunto fica pendente.</p> |
|--|---|

| Notas de Reunião de Equipa 7 (06/05/2008) | Ideias -chave |
|---|---|
| <p>Agenda: 1 - Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos e 2 - Planificação da próxima quinzena</p> <p>Número de docentes presentes: 11 (Falta: PEE)</p> <p>Discussão 1 Cd pede que seja feito uma lista com os alunos que poderão integrar um percurso alternativo.</p> <p>Reacção dos/as professores/as Su quer que as alunas fiquem mais um ano no 1º ciclo. Fica reticente quando Cd sublinha que permanecerão na escola alguns dias por semana. Su “Tenho medo que não sejam acompanhadas”</p> <p>Discussão 2: assunto “curto-circuito” Cd sublinha que conhece escolas que fazem 5º anos na EB1 para as meninas ciganas não desistirem.Br considera que deviam ser feitas na escola turmas só com ciganos. A maior parte dos elementos não concorda.</p> <p>Discussão 3/ Decisão 1 Cd solicita que se faça uma listagem de alguns alunos que poderão vir a ser retidos. Al refere que quer propor dois alunos do 1ºano para retenção dada a sua fraca assiduidade.</p> <p>Partilha 1 - angústia A Cd questiona se os colegas têm todos os alunos avaliados, avisando “cuidado que vai ficar em acta têm que ter cuidado com o que dizem...” Propõe que este assunto seja colocando na acta anterior... “protejam-se escrevendo na acta”</p> <p>(cont) Discussão 3/ Decisão 1 Jo considera que se a colega vai propor, também deveria propor outros dois alunos</p> <p>Partilha 2 – estratégias/sugestões Br relembra que agora há termos novos no ensino especial: referenciação e não sinalização, que devem ter em conta quando elaboram relatórios...</p> <p>Conversa Paralela Enquanto Al continua a falar dos alunos para a acta Jo conversa com Si e Ol. contando o caso dos dois alunos que vêm do Bairro vizinho para a escola de taxi com outras colegas Si, Ol</p> <p>(cont) Discussão 3/ Decisão 1 Diferentes colegas vão referindo o nome dos alunos... Cd refere que o aluno que passou para o horário da manhã continua a faltar podendo vir a ficar retido (Jo e And pedem para sair por causa da pós-graduação) Su refere que se não for para as duas alunas permanecerem temporariamente no 1º ciclo também serão retidas...</p> <p>Cd refere que só falta a planificação...</p> <p>Reacção dos/as professores/as Sublinham que já está (o que causa estranheza na Cd... por estar tudo resolvido, tão rapidamente...)</p> <p>Informação 1 Al pede o balanço da situação em relação à venda/exposição na Feira do Livro “cheira-me que não vai dar em nada” e estão todos a trabalhar nesse sentido Cd explica que a informação não é suficiente e que já estabeleceu um ultimato (Ol tem de sair...)</p> <p>Informação 2 São dadas recomendações para as provas de aferição...</p> | <p>Dinamizadores: Cd Não participantes: Si, And, Ol, Pl, R</p> <p>Trabalho com pares Levantamento de alunos para PA novamente adiada</p> <p>Trabalho com pares/relação com comunidade Discussão em relação à constituição ou não de turmas só com ciganos.</p> <p>Trabalho com pares Levantamento dos alunos que serão retidos em grande grupo</p> <p>Lideranças Cd avisa a importância do cuidado no registo na acta, “protejam-se”</p> <p>A reunião utilizada como partilha de alguns conhecimentos em relação às alterações legislativas.</p> <p>Trabalho com pares Conversas paralelas sobre os alunos</p> <p>Satisfação Importância de manter os alunos sobre “alçada” do 1º ciclo</p> <p>Trabalho com pares Planificação realizada informalmente em pares ou trios...</p> <p>Lideranças Cd posiciona-se como defensora dos interesses da escola e dos professores estabelecendo ultimatatos às instituições com que colabora...</p> |

| Notas de Reunião de Equipa 8 (15/05/2008) | Ideias -chave |
|---|---|
| <p>Agenda: 1 - Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos e 2 - Planificação da próxima quinzena</p> <p>Número de docentes presentes: 14</p> <p>Discussão 1 Cd informa que a Equipa da Tarde aceitou a ida ao Parque da Cidade no Dia Mundial da Criança para participar nas actividades preparadas pela CMP. Pede a opinião dos elementos.</p> <p>Reacção dos/as professores/as A – “Os meus alunos são malucos, mas se todos quiserem ir...” V – “tenho medo” (do comportamento dos alunos)</p> <p>Discussão 2 A solicita que alguém que a acompanhe, e aos seus alunos na visita ao Laboratório Aberto. Algumas professoras disponibilizam-se... mas não se decide</p> <p>Discussão 1/Decisão 1 Não fica decidido é necessária uma votação em que alguns elementos se abstêm o que gera mais discussão porque há empate Nova votação e como ganharam os que apoiam a saída, fica decidido sair apesar das reclamações de algumas professoras “estou cansada” “Têm de ir funcionárias” “Já não gosto de sair”</p> <p>Discussão 3/Decisão 2: A Cd propõe que no dia 2 de Junho as turmas de 4º ano assistam a actuação de uma outra turma da tarde no Seminário de Vilar.</p> <p>Reacção dos/as professores/as H e Mo não aceitam ir só para assistir porque consideram que os alunos necessitam também de demonstrar as suas capacidades e ter protagonismo (relembra a última visita do autor à escola em que não tiveram qualquer protagonismo em relação à dita turma)</p> <p>Discussão 4: “curto-circuito” A Cd mostra-se revoltada com CEI e refere que “os pais não merecem” que se realizem visitas de estudo e que deveríamos limitar “a cumprir o horário”.... no entanto tem duas propostas para a visita de estudo: uma de uma colega da manhã (S) e outra da tarde (Jo).</p> <p>Reacção dos/as professores/as As informações não são muitas por isso o grupo considera que é melhor decidir na reunião de núcleo</p> <p>Informação 1: Cd explica que a reunião foi marcada para o dia 26 de Maio devido ao grupo que frequenta a pós-graduação...</p> <p>Partilha 1- estratégias/sugestões Mo propõe um dia da Matemática para a Semana Cultural.</p> <p>Discussão 5: curto circuito/ Decisão 3 B relembra que é necessário fazer a avaliação da Semana do Plano Nacional da Leitura, que está quase um mês atrasada... Refere que já o poderia ter feito, mas que disseram que tinha de ser feito em equipa...</p> <p>Reacção dos/as professores/as São redigidos alguns tópicos em grupo, que depois vai ser transformado em texto pela B. Alguns comentários “ainda bem que é a nível de escola” “Fixe que não é individual”</p> <p>Discussão 6 Cd volta a solicitar os alunos que estão propostos para segunda retenção ou para PA</p> <p>Reacção dos/as professores/as A reclama que ainda é cedo para essas decisões. PA “se de lixo é melhor ficar cá mais anos... PA ”só se for nos moldes do ano anterior” E reclama que “a culpa é do 2º ciclo” que não sabe trabalhar com “estes miúdos”. No entanto H e C, sublinham que a formação de alguns percursos alternativos também é da responsabilidade do 1º ciclo</p> | <p>Dinamizadores: Cd, A, Mo, B, F</p> <p>Não participantes: PEE, L, An</p> <p>Trabalho com pares Foi impossível tomarem uma decisão unânime em relação à forma de comemorar o Dia Mundial da Criança, mas aceitam decisões da equipa.</p> <p>Relação com comunidade Receio de saídas com os alunos para o exterior.</p> <p>Lideranças/Trabalho com pares Duas colegas recusam-se a ir apenas assistir com os alunos à actuação de uma outra turma, justificando-se que os alunos também necessitam de protagonismo e de demonstrar as suas capacidades.</p> <p>Relação com comunidade Visão negativa dos pais “não merecem”</p> <p>Lideranças Duas propostas de visita de estudo da colega S e Jo. Decisão adiada para reuniões de núcleo por falta de informação.</p> <p>Trabalho com pares Reunião marcada segundo disponibilidade de todos.</p> <p>Lideranças Proposta de uma colega para as actividades da Semana Cultural aceite.</p> <p>Trabalho com pares Trabalho realizado em grupo bem recebido (em relação à possibilidade de ser elaborado individualmente)</p> <p>Trabalho com pares Novamente discussão dos alunos que poderão ser encaminhados para PA</p> <p>Lideranças/satisfação Confiança nos projectos da responsabilidade da escola criticando 2º ciclo pelo insucesso, no entanto H e C, pelo trabalho desenvolvido neste ciclo não concordam, assumindo parte da</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Leitura da acta A acta é finalmente lida! B pede para fazer alguns “ajustes” no que é dito em relação ao seu grupo...</p> <p>Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos</p> <p>Discussão 7/ Decisão 4 F questiona porque mudaram um aluno dela (matriculado no 2º ano) para outro grupo que é maioritariamente 1º ano... Justifica que o aluno não está a reagir bem e que não quer ir para a turma do 1º ano... S questiona se o problema é ele “voltar para a sala?” No entanto F queria que ele permanecesse com a colega com quem estava anteriormente, mas não no grupo dela. Cd e B (que estão agora com o aluno) não aceitam porque foi decidido em equipa e numa reunião quando F faltou. Consideram também que o aluno está mais autónomo e que está bem no grupo. “F acha que os seus alunos são prejudicados por ter “montes de professores”, teria sido melhor ter uma parceria na sala. A discussão agrava-se visto alguns colegas como S e Cd considerarem “injusto” dado que os seus alunos usufruíram todo o ano de muito apoio e só no final do ano a colega sugere parceria... A discussão dura 30 m enquanto Ma e F argumentam em mantê-lo no grupo e Cd e B não aceitam...A discussão termina com a exigência de S “Isto é preocupante” Afinal quem é responsável pela decisão?! Ninguém decidiu? A Cd também alterada refere “Eu assumo! Ele fica! (a discussão termina...)</p> <p>Partilha 2 estratégias/sugestões E propõe que o seu aluno seja acompanhado pela acção tutorial dada a fraca assiduidade</p> <p>Informação 2 A Cd recebe um telefonema da PCEI informando que cada escola vai ter um dia responsável na Feira do Livro para expor e vender material das 15:30 às 23:30</p> <p>Reacção dos/as professores/as Discussão criticando a má organização e o facto de não ser horário para os alunos....</p> <p>(a reunião termina de forma confusa e abruptamente...)</p> | <p>responsabilidade.</p> <p>Preocupação pelo registo na acta ...</p> <p>Lideranças Discussão em relação ao melhor grupo de trabalho para um aluno. Perante a indecisão e a falta de consenso das diferentes professoras envolvidas a Cd assume e todos aceitam...</p> <p>Relação com comunidade Reclamações em relação à má organização da proposta, mas cedem e participam. Para “a escola e o Agrupamento não ficarem mal e porque se comprometeram com os alunos.” Será orgulho institucional e/ou compromisso... O que explica esta adesão?</p> |
| <p>Notas de Reunião de Equipa 9 (30/05/2008)</p> | <p>Ideias -chave</p> |
| <p>Agenda: 1 – Análise do trabalho desenvolvido e reformulação dos grupos, 2 - Planificação da próxima quinzena Número de docentes presentes: 11 (falta PEE)</p> | <p>Dinamizadores: Cd, Ca, Br Não participantes: And, Si, R</p> |
| <p>Discussão 1 A reunião inicia-se com o levantamento de alunos para P.A.Br propõe um aluno mas a Cd não aceita visto considerar que é melhor ele ir para currículo adaptado de forma a obter apoio mais individualizado. Dada a indecisão de S sobre enviar ou não as duas alunas a Cd faz um ultimato “ou agora ou nunca mais”</p> <p>Conversa paralela Ca mostra o seu trabalho da formação realizado pela filha)</p> <p>(cont) Discussão 1/Decisão 1 TENS DE TE DECIDIR! (atende telefone) Relembra que os alunos X e Y “já não estão cá a fazer nada” devem falar com PEE e ir para EB2/3 Br propõe um aluno indicando que tem de se apostar nas artes com ele. Refere que PEE “não tem opinião” (quando a Cd solicita o seu parecer) S continua sem saber o que fazer às suas duas alunas...</p> <p>Conversas paralelas: Al reclama nada saber da avaliação da formação, não estar aprender nada Br e S elaboram planificação, assim como And e Si, enquanto os restantes elementos se mantêm em conversas paralelas Ol critica ministra e a tentativa de diminuir retenções “EU CHUMBO” grita Br</p> | <p>Trabalho com pares Novamente PA, mas é decidido! A integração dos alunos é discutida por vários elementos, mesmo que não sejam responsáveis pelos alunos.</p> <p>Relações interpessoais Conversas paralelas de índole pessoal e familiar</p> <p>Trabalho com pares EE associado a um trabalho negativo pelos colegas do ensino regular.</p> <p>Relações interpessoais Conversas paralelas sobre a formação: pouca aprendizagem e péssima organização</p> <p>Trabalho com pares Discutem em pares a planificação</p> |

| | |
|---|--|
| <p>(cont) Discussão 1/Decisão 1 Su e Br discutem se devem encaminhar as duas alunas para um PA ou permanecer mais um ano no 1º ciclo. Decidem integrar PA apenas se for com um desenho curricular semelhante ao deste ano em que também têm aulas na EB1 “Deixa-as ir” Ol Fica decido que estas duas alunas e o miúdo que está “temporariamente na equipa da manhã”, apesar da sua fraca assiduidade integrarão um PA</p> <p>Partilha 1 – angústia Jo “Antes falarmos dos grupos” quero falar de um assunto “que já falei com alguns...” Explica aos colegas o problema de um aluno que, não queria vir para a escola por medo de um colega e agora o pai diz que o miúdo está apaixonado pela professora. O que fazer? A Cd propõe que fale com o psicólogo...</p> <p>Discussão 2: assunto “curto-circuito”/Decisão 2 Ca (zangada) Está cansada de ter o psicólogo a observar! Br “Não dramatizes” Discussão sobre o Pe e o facto de “não fazer nada” além de observar. Br defende porque considera que “observou os miúdos que lhe pediu” Cd relembra que não é essa a sua função. A discussão continua visto considerarem que tem havido falta de planificação conjunta e de diálogo... A Cd diz que vai falar com psicólogo e resolver o problema</p> <p>INTERRUPÇÃO: um professor das AECS interrompe a reunião para perguntar o que fazer para a Feira do Livro.</p> <p>Discussão 3/Decisão 3 Vamos analisar a situação de um aluno que vai ser transferido e tem de ser “colocado” num determinado ano de escolaridade Jo / Al / Pl/ conversam sobre o aluno tentando colocá-lo num ano de escolaridade “Ajuda-me Ol” acompanha um grupo mas não outro.. oralmente é bom” colocam-no num 2º ano de escolaridade “muito fraquinho”</p> <p>Partilha 1 - angústia Jo continua a “desabafar” o caso do aluno</p> <p>Discussão 4/Decisão 4 Um colega das AECS, de Educação Física interrompe para propor umas actividades de escalada. Todos parecem gostar da ideia e aceitam bem a proposta...</p> <p>Partilha 2 - angústia A Cd avisa que é necessário ter cuidado e guardar todos os relatórios de médicos que os pais entregam no processo do aluno contando um problema que teve desse nível</p> <p>Discussão 5/Conflito com PEE Queixa-se do EE contando a história do aluno que PEE não fez nada só depois de ter o relatório. PEE defende-se informando que já marcou reunião com as colegas para conversar sobre os alunos...</p> <p>Discussão 6: assunto “Curto-circuito” Br defende que alguns alunos “não são normais” o que AL e Jo não aceitam porque consideram que os alunos não podem ser “rotulados tão rapidamente” Br critica e não aceita o facto de os especialistas não enviarem relatórios para a escola Informa novamente das transferências que vão chegar de um Bairro problemático próximo e que já pediu que transferissem os recursos também e que dividissem os miúdos pelas outras escolas do Agrupamento “todos desfasados e estragar tudo” “miúdos vêm com vícios” OL “temos justificação para não ter mais miúdos ciganos” Br “Temos de fazer uma turma só de ciganos “Temos de fazer outro projecto para agarrar estes miúdos” Br “quero uma turma difícil” “dar outras coisas a miúdos ciganos é importante” (mas Jo e Cd não concordam porque consideram que nem todos os ciganos necessitam de trabalhar “algo diferente”) Paralelamente Cd fala de um miúdo do 1º ano com Síndrome de Down que foi matriculado na escola “vai para a manhã” refer And</p> | <p>Relação com comunidade/satisfação Confiança nos projectos construídos na escola e (des)confiança pelo trabalho desenvolvido no 2º ciclo...</p> <p>Trabalho com pares Partilha de problemas de alunos pedindo ajuda. São partilhadas alguns “conselhos” mais do que estratégias (com alguma impaciência)</p> <p>Relação com comunidade Dificuldade no trabalho conjunto com Pe, mas continuam...</p> <p>Participação dos professores das AECS, nas actividades da escola</p> <p>Trabalho com pares Partilha e construção em conjunto da avaliação do aluno</p> <p>Relação com comunidade Proposta AEC bem recebida</p> <p>Trabalho com pares Críticas ao EE principalmente pela falta de relatórios</p> <p>Organização curricular e processo de desenvolvimento Discussão sobre o rótulo aos alunos de “normais e não normais”, visto alguns colegas não aceitarem...</p> <p>Relação com comunidade Associação de aspectos escolares negativos à diferença cultural...</p> <p>Trabalho pares/ (In)satisfação profissional Crença nas capacidade da escola, disponibilizando-se para “construir projectos”</p> <p>Relação com comunidade Reconhecimento da diferença... mas... negativa</p> <p>satisfação profissional Gosto pelo desafio presente nos professores</p> <p>Trabalho com pares Os grupos e o trabalho a desenvolver é discutido e registado na acta à posteriori.</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>Partilha 3 – estratégias/sugestões</p> <p>8Só falta planejar expressões, visto as restante áreas terem sido planeadas durante a reunião em conversas informais)</p> <p>Jo informa que o 1º ano vai começar a fazer “Joaninhas” para a Feira</p> <p>S e o Br vão fazer um livro para cada aluno solicitando ajuda. Ca diz que também vai fazer e usufruir da ajuda do T que poderá decerto ajudá-los também...</p> | <p>Relações interpessoais</p> <p>Ajuda mútua está presente nas tarefas mais simples.,</p> |
|---|--|

ANEXO 5
Reuniões de Núcleo - categorização

| Notas de Reunião de Núcleo 1 (20/12/2007) | Ideias -chave |
|--|--|
| Agenda: 1 –Informações, 2 - Avaliação da Festa de Natal e 3 – Avaliação do Projecto Número de docentes presentes: 23 + 2 educadoras (falta M) | Dinamizadores: Cd Não Participantes: R, Ca, Su, Na, PEE, Si, Ol, Pl, F, L, S, Al, M, V |
| <p>Informação 1 O corpo docente foi informado que, a partir do dia 9 de Janeiro serão acompanhados por uma professora de uma instituição do ensino superior para avaliar o trabalho que têm vindo a desenvolver com o Projecto: “para verificarmos como estamos a desenvolver o projecto, se vamos pelo caminho certo...”</p> <p>Reacções dos/as professores/as A E questiona “ se vem ver as aulas” receosa da avaliação. Vozes em coro que “não”</p> <p>Partilha 1 - angústia A Cd informa que um elemento da DREN referiu, que no próximo ano lectivo todas as turmas poderão estar no horário normal, o que poderá significar que algumas se transferirão para a EB2/3.</p> <p>Reacções dos/as professores/as: Discussão “curto-circuito” 1 Este assunto gera alguma discussão, de uma forma geral receia-se a perda de identidade e a impossibilidade do projecto continuar a funcionar. A H a Mo defendem a possibilidade de se implementar o projecto na EB2/3 e mobilizando alguns professores e ampliando o projecto...</p> <p>Partilha 2 – angústia Cd refere que o Agrupamento corre o risco de iniciar em Maio, no fim do mandato da comissão instaladora, o “novo modelo de gestão” .</p> <p>Reacções dos/as professores/as Insatisfação e reclamações “somos sempre cobiças”</p> <p>Informação 2 Cd informa que o Jornal da escola não está em condições para ser vendido, visto o animador cultural ter cometido algumas gralhas e ter alguns erros ortográficos.</p> <p>Reacções dos/as professores/as B remata que o jornal foi feita à pressa e que assim não resulta. Cd, C, A, H, B admitem que “devíamos ter sido nós os responsáveis e não o animador”.</p> <p>Discussão 2/ Decisão 1: Organização das visitas de estudo O tratamento do tópico: “Organização das visitas de estudo” foi um pouco demorado visto o trabalho no quotidiano ser desenvolvido em grupos e solicitarem inscrições em turmas até 25 alunos. A Cd não aceita que os grupos com 14/15 alunos se inscrevam sozinhos porque seria “desaproveitar” as camionetas. Juntam-se grupos, propostos pela Cd ou pelos próprios professores, de forma a alcançar, aproximadamente, o número pretendido. Foi um trabalho desenvolvido com muito barulho, liderado pela Cd mas acompanhado de conversas paralelas pessoais ou sobre os alunos...</p> <p>Discussão 3/Decisão 2: Organização e inventariação do material oferecido pela Sonae A Sonae ofereceu uma quantidade de material didáctico que é necessário inventariar e organizar. A Cd propõe que, os professores em parceria no apoio ao estudo, cataloguem os livros na biblioteca e organizem o material. Solicita também que as educadoras “dispensem as assistentes para realizar essa tarefa”.</p> <p>Reacções dos/as professores/as As duas propostas são aceites sem discussão E propõe que os livros repetidos fossem para as salas. Aceitaram, apesar de B (responsável pela Biblioteca no ano anterior) exigir que sejam catalogados antes</p> <p>Informação 3 A coordenadora informa que todos os docentes do Agrupamento irão trabalhar a obra o “Aquário”, visto ser uma proposta de unidade curricular do Agrupamento.</p> <p>Reacções dos/as professores/as: Discussão 4</p> | <p>Relação com comunidade Escola “aberta” ao apoio/avaliação exterior, no entanto, o receio de alguns profissionais verem o seu trabalho avaliado, está presente.</p> <p>Lideranças/satisfação A Cd provoca (in)conscientemente (?) o grupo que perante a possibilidade de perder o seu espaço (parte importante da identidade) reage, demonstrando desagrado.</p> <p>Mais um “probabilidade de acontecer” (em relação à concretização do novo modelo de gestão) que a Cd traz para a discussão e provoca insatisfação e reclamação do grupo</p> <p>Trabalho com pares Existência de um Jornal Escolar que, é considerado responsabilidade dos/as professor/as principalmente pelas docentes com mais anos de escola. (Apesar de ser montado e organizado em horário pós-lectivo)...</p> <p>Trabalho com pares/ relações interpessoais Organização das visitas de estudo em grande grupo, com muito barulho. Consta-se que a junção dos grupos tem em conta, não só o interesse curricular do local a visitar, mas também as relações e as proximidades pessoais dos/as professores/as.</p> <p>Trabalho com pares/ lideranças O material oferecido à escola é da responsabilidade de todos/as os/as docentes. A Cd propõe que a componente de estabelecimento de alguns/umas docentes seja para organizar o material, o que os professores aceitam. Inicialmente aceitam a proposta de os livros serem colocadas na sala para usufruto dos alunos mas cedem perante a insistência da B que defende que devem ser requisitados para permanecer na sala. Esta cedência justifica-se pelo facto da docente ter tido o cargo de responsável pela biblioteca no ano anterior.</p> <p>Lideranças Não aceitam o projecto pedagógico proposto do Agrupamento, visto serem obrigados a explorar uma obra que não escolheram... Recusam concretizá-la, mas a Cd adia a discussão para as reuniões de Equipa... (Algo que não se vai realizar visto, todos/as a explorarem e produzirem algo para o livro que se realizará com os trabalhos de todas as escolas do Agrupamento)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Essa proposta de todos trabalharem a obra gera discussão. Alguns professores não aceitam que todos os grupos tenham que trabalhar a mesma obra. Cd põe fim ao burburinho adiando a discussão para as reuniões de equipa.</p> <p>Partilha 1 - sucesso A comenta que não percebe como continuam a chegar alunos de etnia cigana de 11/12 anos de outra escola (situada também num bairro problemático) que não sabem ler nem escrever e sem hábitos de trabalho ou mesmo regras. “Como”? –questiona... Sublinha que “não somos diferentes mas aqui temos sucesso com eles e estão integrados”. Algumas críticas em relação ao trabalho desenvolvido noutras escolas.</p> <p>Discussão 5 Cd propõe que seja avaliada a Festa. Reações dos/as professores/as: Discussão 6: assunto “curto-circuito” Br questiona a continuidade ou não da Festa de Natal. As opiniões repartem-se: alguns professores realçam a importância desta Festa para os pais, outros recusam-se a voltar a realizá-la. Debate-se o facto de se voltar (ou não) a realizar a Festa de Natal porque “alguns pais continuam a não merecer” dado os seus comportamentos. Críticas de professores porque “são sempre os mesmos a trabalhar” “pais malcriados” “demorou muito tempo” “miúdos sempre em pé” “pais nunca respeitam as regras” “fazer festa só para nós”</p> <p>Discussão 5: Avaliação da festa de Natal Discussão duradoura na avaliação da Festa de Natal: necessário repensar alguns aspectos como: o tempo que alguns professores continuam a não respeitar, a organização e um espaço adequado ao número de alunos... And é chamada atenção por duas colegas pelo tempo que demorou com a sua turma. Aceita as críticas, mas muda de assunto, chamando atenção da educadora pela forma como falou com a funcionária em público. Cd não consegue pôr fim à discussão ameaçando que “passo a minha pasta de cd”. Termina a discussão afirmando “fazemos pelos miúdos. A nossa função é fazer pelas crianças mesmo que os pais não mereçam”</p> <p>Discussão 6: Avaliação do Projecto A Cd chama atenção dos docentes pelo discurso utilizado em relação ao projecto – a formação de grupos com bons e maus alunos ou a defesa da homogeneidade na constituição dos grupos: “Somos um corpo e é importante que toda a gente transporte lá para fora a ideia correcta deste projecto. Cuidado com o discurso! O projecto é nosso! Os miúdos apercebem-se que os grupos são rotulados! Cuidado para não saírem só os maus do grupo-turma! Não é esse o objectivo do projecto!”</p> <p>Reações dos/as professores/as Discussão sobre a mobilidade ou maior estabilidade dos professores nos grupos, mas não concluem a melhor solução. Questionam se será benéfico para o aluno ter mais do que um professor. A relembra que todos os alunos são de todos, “não devemos limitar um grupo a um professor determinado”. Debatem se a troca de professor vai ao encontro das necessidades dos alunos ou do interesse do docente? Discutem também se não estarão a formar demasiados grupos e pequenos? Muita discussão e algumas críticas, no entanto, não são definidas as “melhores” estratégias deixando à responsabilidade das equipas a sua escolha.</p> <p>Informação 4/ Partilha Cd relembra que é necessário começar a pensar o encaminhamento de alguns os alunos que já têm uma retenção: preparar um novo percurso alternativo ou uma segunda retenção...</p> <p>Reações dos/as professores/as: Discussão 7 – “curto-circuito” Nova discussão!!!!!! C considera que devem ficar mais um ano para se “prepararem melhor” para o 2º ciclo. H relembra que, se forem encaminhados para percurso, devem continuar o trabalho que tem sido desenvolvido com eles. Relembra que os PEI realizados no início do ano devem acompanhar sempre os alunos.</p> | <p>Relação com comunidade Profissionais têm a percepção que obtém sucesso com os alunos de etnia cigana, pelo menos ao nível “integração”, criticando o trabalho das outras escolas ao nível deste objectivo, visto exigirem regras</p> <p>Trabalho com pares/relações interpessoais Na avaliação da Festa de Natal realizada em conjunto é crítica: pouca organização do trabalho desenvolvido, tentativa de protagonismo de alguns colegas, e falta de colaboração de outros.</p> <p>Relação com comunidade Criticism comportamento dos pais vendo-os como obstáculos ao bom trabalho da escola. Justificam que todo o trabalho é desenvolvido “pelos alunos” e não pelos pais</p> <p>Relações interpessoais Conflito entre professora e educadora</p> <p>Relação com comunidade/ Lideranças/Relações interpessoais A Cd chama atenção do grupo em relação ao discurso utilizado pelos professores nas “reuniões exteriores” que não reflectem o espírito do “nosso projecto” – a existência de grupos homogéneos, grupos bons e maus... Cd Sublinha a importância da união do grupo e “somos um corpo” A “Todos os alunos são de todos”</p> <p>Trabalho com pares As reflexões sobre o trabalho desenvolvido ao nível das estratégias é demorada, muito participada e “acalorada”, no entanto não são definidas as melhores visto não haver consenso, ficando esta decisão sob proposta da Cd, há responsabilidade de cada equipa.¹ Estratégias discutidas: a importância da estabilidade do grupo, o número de alunos e professor por grupo, as (des)vantagens do grupo homogéneo, assim como a importância de centrar o critério de formação nos alunos e não no interesse do docente.</p> <p>Em Janeiro já revelam preocupação pela segunda retenção de alguns alunos no 1º ciclo... Não será muito cedo?</p> <p>Lideranças Sugestão/esclarecimento de H propondo que haja continuidade do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com cada aluno no 2º ciclo.</p> |
|--|--|

¹ No entanto, na prática parece nada se alterar nas equipas.

| Notas de Reunião de Núcleo 2 (21/12/2007) | Ideias –chave |
|--|---|
| <p>Agenda: 1 – Informações sobre as obras na escola</p> <p>Número de docentes presentes: 23 (falta M)</p> <p>Discussão 1/ Decisão 1: escolha das cores para pintar a escola As obras patrocinadas pela SONAE irão iniciar-se no mês de Abril. Solicita propostas para as cores que serão utilizadas...</p> <p>Reacções dos/as professores/as Discutem as cores que vão ser utilizadas para pintar a cantina, biblioteca e a sala do ensino especial. Jo quer cores vivas, mas não aceitam porque pode causar instabilidade (E, An, B, M, Cd) Br e Ol reclamam da perda de tempo “no 2º ciclo não se discute cores” “Isto não é a nossa casa”... “mas é como se fosse...” mas acabam por se envolver na discussão das cores...</p> <p>Discussão 2: “curto-circuito”/Decisão 2 “Alguém” começa a falar do “tal relatório de avaliação da turma” que temos de enviar para a PCD.</p> <p>Reacções dos/as professores/as Combinam reclamar no CD os constantes papéis que são solicitados. Jo chama atenção que “não temos ninguém para falar porque a Cd não vai estar”. No entanto, E sublinha “estamos todos” Ca refere que “não aceitam o que escrevemos” (porque fez sempre referência ao grupo com que trabalhava e não turma ...) querem que falemos da turma” Mo queixa-se que “as outras escolas não gostam do projecto” “Nós trabalhamos muito, os outros não”² Alguns elementos da Equipa da Manhã,: A, C propõem-se a fazer um texto base para todos os professores adaptarem.</p> <p>Discussão 3/Decisão 3: solicitar ajuda aos escuteiros para as obras A Cd informa que lhe propuseram fazer as obras no dia 18 e 19 de Abril “mas queria falar convosco antes de falar com funcionárias”. Estava a pensar solicitar ajuda aos escuteiros. O que pensam?</p> <p>Reacções dos/as professores/as Todos concordam (apesar de mais tarde não ter sido necessário dado o número de voluntários inscritos)</p> <p>Informação 1/Partilha A Cd informa que a Sonae aproveitou a nossa sugestão do Cerco(com)vida e que será no dia 2 de Junho</p> <p>Reacções dos/as professores/as E reclama que “aceitamos todos os projectos e temos pouco tempo” No entanto a Cd explica que não os obrigará a mais tempo para nada visto “só termos de mostrar o que fazemos fora da sala” H também reclama um pouco recusando a ir se “for animação de rua”³</p> | <p>Dinamizadores: Cd Não Participantes: A,R, Su, PEE, Si, Pl, F, L, S, Al, V</p> <p>Trabalho com pares/lideranças Decididas as cores para pintar salas: envolvimento de todos, apesar da reticência inicial são envolvidos na discussão, mesmo das decisões não pedagógicas, utilizando argumentos/ preocupações pedagógicas. Não será perder tempo em reuniões??</p> <p>satisfação profissional Críticas à burocracia e aos “papéis”.</p> <p>Lideranças Sentimento de dependência da Cd para comunicar posições da escola, apesar de alguns elementos lutarem contra este facto...</p> <p>Relação com comunidade Sentimento de incompreensão e “competição” em relação às outras escolas do Agrupamento.</p> <p>satisfação profissional Receio da avaliação diminuiu o poder contestatária.</p> <p>Lideranças Cd pede opiniões e pareceres mesmo em decisões que parecem triviais e que mais tarde não se concretizam. Nota-se, no entanto que é uma forma de envolver o corpo docente...</p> <p>Relação com comunidade/relações interpessoais Orgulho institucional, pelo facto das sugestões da escola serem alargadas e adaptadas por outros actores da comunidade educativa.</p> <p>Reclamam pela quantidade de projectos em que estão envolvidos, no entanto todos os alunos da escola participaram com a construção de algum objecto para a Exposição assim como a maior parte disponibilizou o seu tempo livre para permanecer na Feira do Livro junto da “Barraquinha do Agrupamento.” Só três docentes justificaram por motivos pessoais a impossibilidade de participarem</p> |
| Notas de Reunião de Núcleo 3 (19/03/2008) | Ideias -chave |
| <p>Agenda: - Avaliação do Projecto</p> <p>Número de docentes presentes: 24</p> <p>Informação 1/ Partilha Cd adverte PEE que a lista dos alunos referenciados ainda não foi entregue no CE.</p> <p>Reacções dos/as professores/as: Conflito A PEE justifica-se com o facto de habitualmente ser a Cd a realizar essas tarefas, apesar de ser da sua responsabilidade. Apenas H defende a PEE referindo que “tu tratas de tudo”</p> <p>Discussão 1: Avaliação do Projecto Cd inicia a avaliação referindo que o “núcleo-duro” do projecto reuniu e que o considera que o “projecto não está a correr como o planeado”, considera que é necessário “repensar o que estamos a fazer como por</p> | <p>Dinamizadores: Cd Não Participantes: PEE, F, And, Si, Su, L</p> <p>Lideranças/Relações interpessoais Um “curto-circuito” na reunião em que outros assuntos seriam debatidos resulta num conflito entre PEE e Cd, principalmente pela falta de articulação pela dependência das funções da Cd. (mesmo que não sejam da sua responsabilidade como o EE)</p> <p>Lideranças/Trabalho com pares Cd transmite a opinião das 4 colegas que “pensaram” o projecto, considerando que a intenção do projecto: apoiar individualmente sem rotular, tem vindo a ser deturpada recusando “rótulos a alunos”.</p> |

²Todos os professores utilizaram excepto B, que já tinha enviado. No CD ninguém reclamou porque a Cd aconselhou a não o fazerem visto lhe terem dito que a “PCD já estava a avaliar”

³ Todos participaram permanecendo num horário combinado na Feira do Livro, ou visitando com os alunos o espaço. excepto duas colegas que alegaram motivos familiares (PL e PEE),...

| | |
|--|--|
| <p>exemplo retirar os alunos mais fracos da sala”.</p> <p>Reações dos/as professores/as</p> <p>Silêncio inicial... mas de seguida quase todos participam na discussão é perceptível que PEE, F, And, Si, Su, L não intervêm.</p> <p>CA – não considera que o projecto não esteja a ter sucesso ... “depende da perspectiva”</p> <p>E – sublinha que “não estamos a fazer nada de diferente</p> <p>Jo – queixa-se do investimento no absentismo sem resultados</p> <p>Br – Não aceita o “insucesso” do projecto defendendo, apesar das críticas de outras colegas, a formação de grupos de bons e maus para responder com mais facilidade ao ritmo e dificuldades dos alunos</p> <p>Gera-se uma discussão entre alguns elementos da equipa da manhã e outros da equipa da tarde, encabeçada por, Br que critica, por sua vez, a forma rotativa como trabalha a outra equipa.</p> <p>Nota-se que a posição não é unânime dentro das respectivas equipas. Há alguns elementos da equipa da tarde que também não concordam com a divisão dos bons e maus, assim como a crítica à rotatividade é quase geral...</p> <p>A discussão vai terminando sem haver alterações de opiniões ou consensos...</p> <p>A Cd termina com a discussão transmitindo algumas orientações em relação à divisão dos grupos que, 4 das colegas que estiveram envolvidas na sua construção inicial traçaram, tendo por base competências-base matemáticas e de leitura/escrita, evitando divisões tendo em conta o ritmo de trabalho dos alunos</p> <p>Silêncio! Aceitação total ou desacordo com o processo como foram definidas estas orientações?</p> <p>C propõem que em reunião de equipa sejam concretizadas estas orientações da forma que considerarem mais adequada...</p> | <p>No entanto, não há esse entender de todos os elementos (principalmente Br e Ol da Equipa da Tarde) que justificam o insucesso com o absentismo, e consideram que estão no bom caminho. Há alguns elementos: L e F,(EM) e And, Su, Si, (ET) e PEE que não se posicionam, permanecendo em silêncio...</p> <p>As críticas à formação de grupo homogéneos e rotulados generaliza-se apesar de Br não aceitar e retorquir criticando a instabilidade dos grupos manhã.</p> <p>Nenhumas conclusões. Parece que a maior parte (independentemente da Equipa a que pertencem) considera que não está no caminho ideal mas o grupo não chega a um consenso em relação às “melhores soluções”.</p> <p>Trabalho com pares</p> <p>Os critérios de formação de grupos foram delineadas antes da reunião por um pequeno grupo e são transmitidas.</p> <p>Perante o silêncio (que revela alguma insatisfação) a concretização dessas orientações fica à responsabilidade das Equipas...)</p> |
| <p>Notas de Reunião de Núcleo 4 (14/04/2008)</p> | <p>Ideias -chave</p> |
| <p>Agenda: - Informações</p> | <p>Dinamizadores: Cd</p> |
| <p>Número de docentes presentes: 22 (Falta H, M)</p> | <p>Não Participantes: And, Si, Su, Ol, Al, Jo, B, E, A, S, F, V, An, L</p> |
| <p>Informação 1</p> <p>Cd informa que o corpo docente tem de marcar férias na secretaria até ao final do mês</p> <p>Informação 2</p> <p>Comunica o número das salas que serão utilizadas nas provas de aferição</p> <p>Informação 3</p> <p>Avisa que a formação dos quadros interactivos será para breve.</p> <p>Reações dos/as professores/as</p> <p>Br – “Duram horas as reuniões porque perdemos tempo...”</p> <p>Cd: “anda para a minha beira, para não reclamares!”</p> <p>Informação 4</p> <p>Informa que inscreveu a Mo como responsável da escola pelo blog “sem falar convosco porque é ela que tem tratado de tudo”.</p> <p>Partilha 1 - angústia</p> <p>Conta todo o conflito que está a ter com a educadora e que vai “sofrer um processo” (....) ainda vai correr muita tinta “e se correr muita tinta para mim corre para vós”. Chama atenção que está a perder autoridade na sua gestão e que para se impor perante a pré também tem de o fazer “deste lado” em relação à utilização abusiva de computadores e fotocópias ou à entrada de pais na sala.</p> <p>Reações dos/as professores/as</p> <p>Pl considera que ela a ser criticada porque deixou entrar um encarregado de educação, no entanto a Cd esclarece que nem teve conhecimento dessa situação.</p> <p>Cd. continua a contar o conflito com a educadora. Perante o pedido de Br para “que não lhe dê importância nem dramatize” a Cd exalta-se e lê o que a educadora entregou à CEI reclamando que “todo o agrupamento já sabia menos ela”. Conclusão: Vai fechar tudo à chave!</p> <p>Informação 5/Partilha</p> <p>Transmite as informações da reunião com Filos: nome dos alunos que estão</p> | <p>Trabalho com pares</p> <p>Reunião essencialmente para transmitir informações:</p> <p>Lideranças/ Trabalho com pares</p> <p>Preocupação da Cd em transmitir as informações detalhadas justificando todas as decisões (apesar de alguns/umas docentes não se mostrarem interessados e reclamarem um pouco)</p> <p>Lideranças/Relações interpessoais</p> <p>A Cd partilha os conflitos que está a viver com a educadora forma dramática e emotiva. Utiliza um discurso diferente em relação à escola e à pré: “deste lado” “do outro lado”</p> <p>Relação com comunidade</p> <p>Proibição dos pais entrarem na escola como defesa do/a professor/a...</p> <p>Relações interpessoais</p> <p>Conflito com a educadora como justificação para fechar gabinete e alguns recursos que estavam ao dispor dos/as professores/as⁴</p> <p>Relação com comunidade/Lideranças</p> <p>Discurso crítico em relação a outra escola situada num Bairro vizinho que usufruiu de melhores recursos... Sublinha que futuramente a escola vai piorar com a chegada de crianças de etnia cigana e de um grupo problemático para o primeiro ano.</p> |

⁴ Esta decisão não se concretizou, continuando todos os recursos acessíveis a todos os professores

| | |
|--|---|
| <p>a ser acompanhados, e informa o corpo docente que a escola arrisca-se a receber mais 37 alunos de etnia cigana. Sublinha que é vergonhoso o facto de outra escola, de um Bairro próximo, (outro Agrupamento) ter todos os recursos humanos e “nós poucos com muitos mais alunos”</p> <p>Reacções dos/as professores/as Discussão e desagrado geral em relação à chegada contínua de alunos desfasados do ano de matrícula, sem ritmo de trabalho e total desrespeito pelas regras da sala Su e Al falam de alunos estando afastadas da discussão</p> <p>Partilha 3 - angústia Cd informa que avisou CEI que não vai aceitar todas as transferências para visto as outras escolas do agrupamento não terem alunos de etnia cigana, assim como informa que chamou atenção do vereador da Câmara do que se estava a passar com as transferências para o bairro. Critica assistente social por não ter informado a escola dos alunos com dificuldades de aprendizagem que poderão vir a ser matriculados no 1º ano, assim como a filosofia da dita escola ser muito diferente da nossa “aconselham-nos a não ir à escola, venham 2 e falem 3 dias”</p> <p>Partilha 4 estratégias/sugestões Br interrompe para sublinhar que a opção pela transferência de um aluno de etnia cigana para o horário da manhã, por este não se sentir integrado, não foi correcta visto que piorou o seu comportamento. Considera que o aluno deveria voltar para o horário da tarde...</p> <p>Partilha 5 - angústia Cd não permite a discussão deste assunto, interrompendo para informar o corpo docente das características de alguns alunos “complicados” que serão matriculados no próximo ano.</p> <p>Informação 6 /Partilha Informa que a secretaria enviou uns papéis para os professores preencherem, mas visto considerar que é trabalho de secretaria já avisou no CEI que não vão ser preenchidos. (Apesar de, sublinha, “algumas escolas já o terem feito”) “não fiz e não deixei que fizessem”</p> <p>Partilha 6 - angústia R questiona se já vieram substituições para as duas colegas. Cd explica que não ver ser substituídas com brevidade que provavelmente uma outra colega M dada a situação delicada (a qual descreve) poderá “ não aguentar” muito mais tempo a trabalhar...</p> <p>Partilha 7 - angústia A Cd avisa o corpo docente para “ter cuidado com a avaliação desempenho” visto a qualquer momento poderem pedir portfólios para avaliar “Tenham cuidado! Mantenham dossier!” E cuidado que podem estar sempre avaliar! Reacções dos/as professores/as Reclamações e críticas! Um grupo de professores C, Mo, Br não aceita a afirmação da Cd, defendendo que avaliação não ocorrerá nesses moldes. Br :“Eu não tenho medo. Continuo a falar”</p> <p>Conversa Paralela Perante a obrigatoriedade dos contratados fazerem formação V convida Si “Vamos fazer daquelas formações que não custam nada. Vamos os dois...” O grupo revela muita insatisfação por ter de pagar as formações criticando as políticas da educação a esse nível.</p> <p>Discussão 1: propostas prendas para Dia da Mãe? Cd solicita propostas para o Dia da Mãe. Reacções dos/as professores/as (...) Durante a semana farão chegar junto da Cd ideias</p> <p>Partilha 8 - estratégias/sugestões Ca partilha com os colegas que um pai reclamou pelo facto do filho não ter levado prenda no Dia do Pai, e ter tido conhecimento que outras turmas elaboraram prenda. Avisa que é necessário ter cuidado e evitar atitudes diferentes entre colegas para não gerar conflito com pais.</p> | <p>Lideranças Discurso crítico em relação ao trabalho desenvolvido pelas outras escolas no âmbito da integração de crianças de etnia cigana, assim como reivindicativo ao nível dos recursos existentes perante a Câmara e CEI. Reflete orgulho nas medidas e na filosofia de integração da escola.</p> <p>Mais um discurso “prospectivo fatalista” em relação aos alunos que frequentarão a escola no próximo ano lectivo.</p> <p>Cd valoriza o facto de assumir uma postura diferente das outras Cd do agrupamento criticando os serviços administrativos e argumentando que tenta diminuir trabalho burocrático dos/as professores/as “nós não fazemos”</p> <p>Relações interpessoais O “conhecimento” da vida pessoal e familiar de cada docente é partilhado nas reuniões de forma a justificar a sobrecarga de trabalho de alguns elementos do corpo docente ...</p> <p>Lideranças Aviso da Cd em relação à atenção aos portfólios para a avaliação de desempenho. Críticas e não aceitação, por parte de alguns docentes, C Mo e Br visto não ser obrigatório a realização desse portfólio na avaliação.</p> <p>satisfação profissional Frequência da formação institucional pela sua obrigatoriedade, como forma de cumprir o solicitado. Críticas às novas alterações da carreira docente</p> <p>Trabalho com pares Decisão adiada: prenda para o dia da mãe adiada para durante a semana.</p> <p>Articulação a nível de escola, mesmo das actividades desenvolvidas individualmente... Mas esta “uniformização”, reflectirá a união e decisão em conjunto ou será uma defesa do trabalho do professor perante os pais?</p> <p>Relações interpessoais A decisão de receber alunos para as AECS é constantemente adiada com assuntos pessoais, reflexões e comentários...</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>Discussão 2/ Decisão 1 : AECS – sim ou não? A Cd informa que as actividades com a polícia e a visita do autor João Pedro Méseder se vão realizar no dia 17 e 18 de Abril. Questiona o grupo se deve haver AECS nesse dia, várias vezes visto dispersarem em conversas paralelas...</p> <p>Conversas Paralelas Mo e Al, O e Br conversam sobre assuntos pessoais Alguns elementos da Equipa da tarde marcam reunião para o dia seguinte sublinhando que não pode continuar haver falta de pontualidade. Finalmente o grupo decide que não há AECS</p> <p>Informação 7 Em relação à visita de estudo do final de ano, a Cd informa que proposta de uma colega para ir ao Oceanário de comboio é muito cara, aguardando-se neste momento o orçamento das camionetas que Jo está a pesquisar.</p> <p>Informação 8 Cd avisa que vai marcar reunião com Dren porque foi organizado e reformulado todo o material que pediram.</p> <p>Informação 9 Sublinha que é importante a continuação destas reunião com as duas equipas uma vez por mês, ou mês e meio para as estratégias serem delineadas em grande grupo. Sublinha que não voltarão a ser somente 3/4 professoras a reflectir... Propõe reuniões de dois em dois meses..."e depois vamos todos jantar..."</p> <p>Reacções dos/as professores/as Muito barulho e reacções positivas (mais ao jantar do que às reuniões) (estojo voador para tentar repor atenção)</p> <p>(cont.) Informação 9 "É importante reflectir as linhas mestras em conjunto e termos consciência dos erros, disso dependem destacamentos"</p> <p>Reacções dos/as professores/as: Discussão 3: "Curto-circuito" "Mas não está tudo bem? Está a correr assim tão mal? Não estamos com as mesmas directrizes?" Br A Cd exalta-se não aceitando o sucesso "Eu sou o rosto" Vamos ter 20 segundas retenções! Br: "Mas isso temos que analisar quem são? De onde vêm? Há técnicos suficientes? Porque não foram avaliados pela psicóloga?"</p> <p>Discussão 4: curto-circuito :Realização das provas de aferição pelos alunos NEE Conflito Cd/PEE PEE justifica que com as alterações no ensino especial, não é fácil avaliar alunos actualmente... Cd e EE discutem o motivo pelo qual alguns alunos ainda não foram avaliados e o facto de alguns ainda não terem relatórios. Discutem também quais os alunos que não realizarão provas de aferição, visto a Cd não aceitar que todos os alunos as façam apenas salvaguardados com anotação NEE.</p> <p>Informação 10 A Cd relembra que é importante que fique nas actas de cada reunião o caso específico dos alunos, em relação à pontualidade e assiduidade para que o trabalho de todos os colegas esteja salvaguardado.</p> <p>Discussão 5/ Decisão 2 - marcação datas de reuniões São marcadas as próximas reuniões tendo em conta a disponibilidade de cada um...</p> <p>Conversas Paralelas Mais conversas paralelas: o caso da gravidez de ex-aluna</p> <p>Discussão 6/ Decisão 3: Inscrições para voluntariado nas obras da escola Cd informa ainda que as funcionárias vão organizar os espaços para a remodelação promovida pela SONAE na escola, na sexta à tarde, sendo necessário criar equipas de voluntariado de professores para ajudar. Todos os professores se inscrevem. (menos H, Pl e PEE)</p> | <p>Relações interpessoais/ Trabalho com pares Marcação de mais reuniões em conjunto seguidas por um jantar aceite com satisfação... Será pelo convívio ou pela necessidade sentida de reunir as duas equipas?</p> <p>Relações interpessoais Cd valoriza a importância da decisão de todos e não apenas de um pequeno grupo para se dinamizar e melhorar o projecto.</p> <p>Associação da mudança/melhorias da escola ao bem estar profissional dos professores(aceitação pela DREN dos destacamentos)</p> <p>Trabalho com pares Br "culpa" SPO pelo insucesso de alguns alunos.</p> <p>Organização do currículo e processos de desenvolvimento Nota-se uma preocupação por sinalizar alguns alunos, predominando não a discussão das melhores estratégias para o sucesso deles. A preocupação pelos relatórios de alunos NEE como "defesa" do trabalho do professor e não como utilidade pedagógica curricular.</p> <p>Relações interpessoais Conflito PEE /Cd pela falta de avaliação/relatórios de alguns alunos</p> <p>Relações interpessoais As datas das reuniões foram marcadas tendo em conta a disponibilidade dos/as docentes.</p> <p>Trabalho com pares/ Relações interpessoais Disponibilidade de 21 professores para colaborar em tarefas da escola mesmo que não sejam pedagógica ou curriculares: pintura da escola ao fim de semana. Marcação de um almoço em conjunto</p> |
|--|--|

| Notas de Reunião de Núcleo 5 (18/04/2008) | Ideias -chave |
|---|--|
| Agenda: - Preparação das provas de aferição Número de docentes presentes: 24 | Dinamizadores: Cd Não Participantes: And, Su, Br, Pl, S, Jo, PEE, R, M, B, C, E, A, F, V, L |
| <p>Informação 1: Levantamento dos correctores das provas de Aferição Inicia-se a reunião com a Cd a fazer o levantamento dos BI de todos os possíveis correctores, com muito barulho</p> <p>Informação 2/ Partilha Os aplicadores poderão ter que ir para outras escolas, sendo a reunião de preparação destes elementos após o Conselho Docentes</p> <p>Reacções dos/as professores/as Não agrada o facto de irem para outras escolas e reclamam visto prestarem serviço naquela” e considerarem que não faz sentido serem aplicadores noutro local.</p> <p>Informação 3/Partilha Cd dá a conhecer as datas da segunda parte da Formação sobre Quadros Interactivos, que um número elevado de professores fez naquela escola. No entanto, as datas não coincidem com o que foi solicitado, visto coincidir com as terças e quintas, dias que um grande grupo de professores (9) tem aulas, visto frequentar uma Pós-graduação. “Eu cedo o meu lugar”</p> <p>Reacções dos/as professores/as H: “Eu estou fora”, AN, MO: “Se não mudar datas também...” Cd: “Fazemos desistência em conjunto” CA: Mas não há possibilidade? Não há quem queira? Preciso de créditos AL: Eu posso querer porque não estou na pós-graduação” Cd.: Vou tentar que façamos todos em conjunto, mas quem pode deve..</p> <p>Partilha 1 - angústias Ol Retoma o assunto da marcação de reunião para aplicadores e reclama que marquem duas reuniões seguidas e adiem constantemente o CP. Queixa-se que os Conselhos Docentes, já são suficientemente compridos...</p> <p>Reacções dos/as professores/as H e Cd: defendem CP e explicam que são necessárias e é para evitar sobrecargas nas colegas Al: crítica a falta de disponibilidade da colega “apesar de ser solteira e sem filhos”, facto que gera discussão.</p> <p>A reunião termina.... com discussão...</p> | <p>Relação com comunidade Defesa do “seu espaço-escola” para realizar o trabalho docente e não aceitam ir para outras escolas do Agrupamento.</p> <p>Relações interpessoais A frequência das pós graduação é em grupo: 9 elementos. A participação nas acções de formação também: 18! Apesar da desistência inicialmente se revelar quase geral, com a permanência de alguns elementos por necessidade, o grupo de resistentes aumenta para 5...</p> <p>(in)satisfação profissional Reclamação pelo número de reuniões marcadas pelo Agrupamento...Defendem o CEI a Cd e H talvez pelos cargos que ocupam... Curioso nunca se ouvir reclamações das reuniões da escola, apesar de serem numerosas...</p> |
| Notas de Reunião de Núcleo 6 (06/05/2008) | Ideias -chave |
| Agenda: - Organização das Provas de Aferição Número de docentes presentes: 23 (Falta PEE) | Dinamizadores: Cd Não participantes: Jo, B, Al, R (porque não têm alunos para a prova da aferição) |
| <p>Informação 1 Informa que todos os alunos do EE vão ter que fazer provas de aferição, sublinhando que tem muitas dúvidas neste assunto.</p> <p>Reacções dos/as professores/as Enquanto faz o levantamento dos alunos, parte do grupo colabora ou mantêm-se atento, outros...</p> <p>Conversa Paralela Jo e Al conversam sobre a planificação da próxima quinzena, assim como Br e S e And e Si “É preciso planificar com dois feriados?” Br “Eu estava a planificar sozinha mas preciso da tua opinião” –S “Sou pacífico” – Br (mas questiona porque avançou no livro e S explica que “agora recuamos”) Pedem que alguém arranje um texto giro sobre itinerários... A? C? And diz que tem...</p> <p>Informação 2 Informa que o autor da obra “Aquário” virá à escola, sendo necessário preparar e organizar tudo.</p> <p>Reacções dos/as professores/as Notícia recebida com alegria e aplausos, visto estar planeado anteriormente a escola se dirigir ao Centro de Formação Profissional!</p> | <p>Organização curricular e dos processos de desenvolvimento Planificação em pares ou trios, nas conversas paralelas Alguma dependência dos livros.</p> <p>Trabalho com pares Partilha de fichas de trabalho entre todos os elementos da escola: solicitando ou simplesmente deixando num local onde possa ser utilizado e fotocopiado por todos.</p> <p>Relação com comunidade Abertura a outros actores como o autor do livro explorado “O Aquário”. Gosto por receber no seu espaço escola...</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Discussão 1/ Decisão 1: Escolha de aplicadores Finalizada o levantamento dos alunos, questiona quem se voluntaria (visto o número de professores ser superior ao necessário) para se aplicador.</p> <p>Reacções dos/as professores/as Parece-me que todos se disponibilizam... a Cd não inscreveu V e Al</p> <p>Discussão 2: Organização e distribuição dos alunos pelas salas Inicia a distribuição dos alunos que vão realizar provas de aferição pelas salas.</p> <p>Reacções dos/as professores/as Cada professor propões os alunos a sair do grupo (visto só poderem ficar 12 em cada sala) tendo em conta comportamentos, mas também prováveis notas para não fiquem “desgraças acumuladas nas pautas”.</p> <p>Fica tudo “provisório porque a Cd lembra que falta a PEE e a decisão final em relação aos que não vão fazer...</p> | <p>Trabalho com pares A escolha dos aplicadores e suplentes decorre sem dificuldade visto a inscrição ser rápida e os próprios elementos se proporem. Organização das salas necessárias para a realização das provas de aferição em grande grupo, tendo em conta as características dos/as alunos/as. Mesmo não sendo o responsável pelo grupo os/as professores/as revelam preocupação pela distribuição dado o comportamento e os resultados: “desgraças acumuladas nas pautas” Será um pouco de “orgulho institucional”?</p> <p>Reunião para tomar decisões que ficaram pendentes???</p> |
| <p>Notas de Reunião de Núcleo 7(26/05/2008)</p> <p>Agenda: 1 - Preparação da exposição/venda na Feira do Livro, e 2 - Planificação da Semana Cultural</p> <p>Número de docentes presentes: 20 (F, H, S, Pl)</p> <p>A Cd justifica as ausências.</p> | <p>Ideias -chave</p> <p>Dinamizadores- Cd Não participantes: B, E, V, L, And, Si, Br, Ol, Al, R</p> |
| <p>Discussão 1/ Decisão 1 : Dia Mundial da Criança - preparação A Cd começa por referir que referir que notou que a ida, no dia 30 de Maio ao Parque da Cidade não foi muito bem aceite por parte da maior parte dos colegas. Perante o silêncio questiona o que fazer se chover.</p> <p>Reacções dos/as professores/as “Dentro da sala” cada professor faz o que quer... E fica essa decisão, apesar da Cd lembrar que estará cá a DREN (ou estamos todos ou só eu) e da JO lamentar o facto de “não nos juntamos?! Isso não é Dia da Criança”. Alguns elementos com mais anos de escola estranham, mas a decisão parece ficar...</p> <p>Discussão 2 “Curto-circuito” Cd pede a Ma para fazer acta mas ela recusa-se, dado ter que fazer outra do CD que lhe está a “causar dores de cabeça”. Perante o pedido a A, esta aceita sem questionar...</p> <p>(cont.) Discussão 1/ Decisão 1 : Dia Mundial da Criança - preparação Continua-se a combinar o que fazer para o Dia Mundial da Criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não se encomendam arrufadas porque podemos sair; - Identificação igual para todos os alunos da escola, criticando que isso não sucedeu da última vez. <p>Informação 1 Cd solicita que até 4ª feira lhe digam o que vão fazer para a venda: o valor e inventário” da Feira do Livro... Continua a dar explicações práticas e pede que se dividam em turnos para estar sempre alguém a representar a escola.</p> <p>Reacções dos/as professores/as Muito barulho a realizar a tarefa, inscrevem todos menos L, PEE, PL e F... De seguida são discutidos os preços e feito o inventário do que já existe....Barulho!</p> <p>Discussão 2/- planificação da Semana Cultural Questiona como vai ser organizada a Semana Cultural... mas muda de assunto....</p> <p>Partilha - angústia Partilha que o processo que lhe foi instaurado vai ser arquivado, mas ainda não informação oficial</p> <p>(cont.) Discussão 3/ Decisão 2 – planificação da Semana Cultural Passa a palavra a An para fazer a proposta dos colegas das AECS para a Semana Cultural</p> <p>Reacções dos/as professores/as Muito barulho... mas An faz a proposta dos colegas das AECS em relação ao Dia do Desporto: corta-mato Com barulho e várias propostas lá vai surgindo a planificação da Semana Cultural, o dia e a actividade: Corta-mato e Jogos tradicionais, Dia do</p> | <p>Trabalho com pares Hábito de comemorar os dias festivos em conjunto: os/as alunos/as do horário da manhã e do horário da tarde.</p> <p>(in)satisfação profissional Acta, uma tarefa que não gostam ... recai sempre nos mesmos: Ma e/ou A (as colegas mais velhas da escola...)</p> <p>Trabalho com pares Vontade de uniformizar a escola mesmo nos crachás de identificação.</p> <p>Relação com comunidade/relações interpessoais Organização da venda/exposição na Feira do Livro com muito barulho e a participação de quase todos os elementos. Menos L, PEE, F e PL que se ausentam da discussão. Reunião confusa e barulhenta, mas há muito convívio e partilha</p> <p>Relações interpessoais Mais uma vez o conflito com a educadora é partilhado com toda a escola</p> <p>Relação com comunidade/Trabalho com pares Os/as professores/as das AECS também participam propondo actividades para a Semana Cultural por intermédio da Cd e da responsável pela área de Educação Física</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Desporto, Festa de Finalistas e Visita de Estudo.</p> <p>Alguém propõe Dia do Cigano mas não gostam da ideia, visto “dar demasiado protagonismo”, o que concordam... Al propõe um dia de jogos com pais e filhos, após alguma discussão e risos, até aceitam a ideia... Constantemente o grupo é chamado atenção com “vamos lá...” Em relação à visita de estudo a Cd informa que tanto o Oceanário como o Jogos Radicais são muito caros. Ca propõe algo simples como praia mas “é muita gente” e continuam com medo do comportamento de alguns alunos...</p> <p>Cd questiona se é para se realizar a visita de estudo e a festa de Finalistas.</p> <p>Reacções dos/as professores/as</p> <p>Todos aceitam, mas nada se organiza...</p> <p>Continuam a falar nas várias hipóteses de visitas e no facto de “não é que alguns pais mereçam”</p> <p>Partilha 2 - angústia</p> <p>enquanto a Cd refere que vai perguntar à pré se também quer participar e conta a nova discussão que teve com a educadora por causa de dinheiro.</p> <p>Discussão 4: alunos que integrarão PA</p> <p>A Cd distribui uma ficha caracterizadora para alunos que integrarão um PA.</p> <p>Reacções dos/as professores/as</p> <p>Apesar das várias discussões das equipas pedagógicas os professores ainda não decidiram que alunos integrarão estes percursos.</p> <p>Discussão 5”curto-circuito”/: encaminhamento de um alunos EE</p> <p>Nova discussão em relação a um aluno que PEE acha que não deve transitar para o 2º ciclo. A professora titular de turma está indecisa, a Cd acha que deve ir. “Tem as aprendizagens mínimas que precisa” “Vão ficar aqui a fazer o quê?” Ele não se vai defender... vocês é que sabem”</p> <p>Discussão 4: alunos que integrarão PA/Decisão 3</p> <p>Fica combinado cada professor colocar no PC a caracterização dos alunos propostos para PA...</p> | <p>Lideranças/trabalho com pares</p> <p>Organização das actividades para a Semana Cultural com a participação de todos⁵</p> <p>Relação com comunidade</p> <p>Intenção de abertura aos pai, que depois não é concretizada...</p> <p>Um pouco de receio de valorizar a cultura cigana pela sua diferença, pretendendo sempre normalizar e procurar o que há em comum...</p> <p>“não é que alguns pais mereçam”</p> <p>Organização curricular e dos processos de desenvolvimento</p> <p>Indecisão de meses em relação à melhor estratégia para alguns alunos: percurso alternativo?</p> <p>Trabalho com pares/ Organização curricular e dos processos de desenvolvimento</p> <p>Dificuldade de consenso entre a os professores e a PEE em relação ao melhor para um aluno EE. Permanecer no 1º ciclo ou passar para o 2º ciclo: “tem as aprendizagens mínimas” “vão ficar a fazer o quê?”</p> |
| <p>Notas de Reunião de Núcleo 8 (08/07/2008)</p> | <p>Ideias -chave</p> |
| <p>Agenda: Avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto</p> <p>Número de docentes presentes: 24</p> | <p>Dinamizadores: Cd, A, An</p> <p>Não participantes: F, L, And, Si, PEE</p> |
| <p>Convívio</p> <p>Antes de se iniciar reunião são discutidos alguns assuntos que surgem de diferentes colegas, interrompidas algumas vezes com piadas, reclamações sobre a pós-graduação.</p> <p>Discussão 1: “curto circuito”</p> <p>A questiona se, no próximo ano, alguns grupos não vão utilizar livros. H, E B sublinham que não utilizam para o 1º ano. C refere que para alguns grupos é melhor não serem utilizados. Alguns comentários mas não se decide nada.</p> <p>Informação 1</p> <p>A Cd informa o número de turmas de AECS do próximo ano, assim como as actividades que vão usufruir</p> <p>Reacção dos/as professores/as</p> <p>Gera-se discussão visto algumas colegas defenderem que a Educação Física não deveria ser logo após almoço. No entanto, a discussão finaliza sem alterações visto Cd alegar que não houve outra possibilidade.</p> <p>Discussão 2 “curto-circuito”</p> <p>Nova discussão em relação à dificuldade de partilha de material de Educação Física que se prevê para o próximo ano lectivo, visto as AECS se realizarem num espaço distinto da escola, o que dificulta a partilha... No entanto, também não se chega a conclusões visto terminar sem soluções, sendo adiada para o início do ano lectivo.</p> | <p>Relações interpessoais</p> <p>Reunião iniciada num clima informal de brincadeira e partilha de assuntos pessoais</p> <p>Organização curricular e dos processos de desenvolvimento</p> <p>Algumas colegas tentam libertar-se da dependência dos manuais em alguns grupos de trabalho, mas sem compromissos... Decisão adiada para o próximo ano.</p> <p>Trabalho com pares</p> <p>Informações sobre as matrículas e as inscrições das AECS do próximo ano lectivo</p> <p>Lideranças</p> <p>Discutem horários que não podem ser alterados porque responsabilidade da AECS e já decididas com aceitação da Cd.</p> |

⁵ No entanto, o que foi decidido não foi realizado, por alterações à posteriori. Desta forma, foram tomadas novas decisões nos intervalos ou nos momentos informais.

| | |
|--|--|
| <p>Discussão 3: Avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto Inicia-se apontando os pontos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o horário normal que obrigou alunos de uma turma a maior instabilidade, trabalhando com mais professores, - a coordenadora como “má” parceria dadas as constantes solicitações interrompendo o trabalho. - Surgiram também algumas propostas a repensar no próximo ano como a disciplinarização do horário, a redução do número de professores por aluno e uma especial atenção para a distribuição igualitária dos alunos com NEE nas duas equipas, visto a equipa da manhã ter sido sobrecarregada durante este ano lectivo. <p>Partilha 1 - angústia Cd reclama decisões do CE em relação à pré relembando o seu processo de averiguações levantado por ter fechado um dia.</p> <p>(cont.) Discussão 3/Decisão: Avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto Perante a chamada de atenção de S é sublinhado o sucesso de alguns alunos assim como aposta muito positiva nas parcerias em vez de grupos pequenos. É realçado que estes grupos pequenos são úteis para os alunos com mais dificuldades adquirirem competências de leitura e escrita, mas depois em grande grupo melhoram o ritmo e autonomia.</p> <p>Discussão 4: “Curto-circuito” Discussão em relação ao facto de ser ou não possível trabalhar dois níveis de aprendizagem na sala de aula. Duas posturas de ensino-aprendizagem distintas: um grupo defende turmas/grupos homogéneos e outro mistos... A discussão é terminada visto ninguém ceder e concluir-se que é uma questão “de organização de sala de aula” O grupo conclui que são necessárias mais reuniões periódicas para que o espírito seja o mesmo apesar das estratégias diferentes...</p> <p>(cont.) Discussão 3/Decisão: Avaliação do trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto Ca sublinha o sucesso do projecto e principalmente do trabalho em grupo, visto ter sido muito enriquecer a partilha de saberes. S realça que é necessário no próximo ano “eliminar sensibilidade e não tomar as críticas como pessoais” São feitas mais duas propostas para o próximo ano lectivo pela H: ter atenção às críticas da DREN e melhorar articulação entre as duas equipas relembando “os recursos são para os alunos e não para os professores”</p> | <p>Trabalho com pares Avaliação das estratégias da escola difícil, com constantes interrupções, mas que se realiza registando pontos positivos e negativos, assim como propostas para o próximo ano lectivo</p> <p>Lideranças/relações interpessoais Comentário emotivo e pessoal da Cd criticando a posição do CEI perante as suas decisões.</p> <p>Organização curricular e dos processos de desenvolvimento Duas formas de ver a constituição de grupos de trabalho dos/as alunos/as: homogéneo e heterogéneo. Interessante é que não prevalecem posições nas equipas mas diferentes posições nas duas equipas...</p> <p>Propostas para o próximo ano: desenvolver as relações pessoais e focar atenção no aluno e não no interesse do professor...</p> |
|--|--|

ANEXO 6

Observações recolhidas de momentos informais - categorização

| Data | Descrição | Ideias-chave |
|---------------------------------|---|--|
| NT 1 13/03 | <p align="right">Reunião Informal</p> <p>Os elementos da equipa da manhã reúnem-se para preparar um esboço do relatório da turma que será utilizado pela escola toda.</p> <p>Partilha 1 - angústias Mo reclama o facto de “trabalhamos por grupos e querem dados em turma”!!! Muita discussão e queixas visto vir “para trás o que mandamos”. H acalma “Temos de contornar a situação” visto “ser obrigatório porque tem de ir para a DREN”. Mo sublinha que “Não nos podem obrigar a fazer tudo como querem”.</p> <p>Partilha 2 – estratégia/sugestões É aproveitado um texto que V tinha em seu poder de uma colega para delinear o que vai ser escrito por todos. Optam por elaborar um texto que será em linhas gerais igual para todas as turmas. “Cuidado para não referir alunos desfasados do grupo em turmas que não sejam de 4º ano porque só aí foram feitos planos de recuperação” relembra H Tem de assinar toda a equipa para os professores que não têm turma “aparecerem” e porque trabalharam com os alunos acrescenta C.</p> <p>Reacções dos/as professores/as “complicam com burocracia” “uso e abuso de burocracia” “ser original tem muito que se lhe diga” reclamam alguns colegas. Algumas também já estão cansadas da pós-graduação.</p> <p>Partilha 3 - angústia As professoras que trabalham com Pe sentem-se desagradadas em comparação com o ano transacto (E, L), acham que “estão a perder tempo” Comprometeu-se a planear com elas o próximo período “mas já cá não está” A Cd percebe os argumentos mas convence as colegas que de alguma forma poderá ser articulado o trabalho. Refere que vai confirmar e rectificar que tipo de trabalho poderá desempenhar junto do responsável, no entanto relembra que “ele está cá na escola e “não podemos permitir que abandone o barco”.¹</p> <p>Partilha 4 – estratégias/sugestões/Decisão A definição dos objectivos para o Relatório Individual do Alunos, é dividida pelos elementos que já tinham começado a trabalhar num dia em que tinham faltado as colegas que frequentam pós-graduação. Constitui-se assim um grupo só com elementos que estão a fazer pós-graduação.</p> | <p>Satisfação profissional Reclamações em relação à burocracia e aos relatórios pedidos, segundo determinadas formatações, não tendo em conta o tipo de trabalho realizado na escola.</p> <p>Lideranças/trabalho com pares Resistência aos pedidos e vontade de “contornar a situação” expressa por H</p> <p>Trabalho com pares Produção de um texto-base para todos os elementos da escola adaptarem à sua turma e enviarem como relatório de avaliação da turma.</p> <p>Satisfação profissional Novas reclamações em relação “uso e abuso da burocracia” e queixas “ser original tem muito que se lhe diga”</p> <p>Relação com comunidade educativa Críticas em relação ao trabalho desenvolvido por Pe, visto dado “estarem a perder tempo” e ser pouco disponível para articular trabalho</p> <p>Lideranças A Cd compromete-se a falar com a responsável do Pe argumentando que ele está cá na escola e “não podemos permitir que abandone o barco”</p> <p>Trabalho com pares/relações interpessoais Divisão das tarefas por todos a serem apresentadas pela escola, tendo em conta a disponibilidade dos elementos.</p> |
| NT 2 01/04 | <p align="right">Intervalo</p> <p>Partilha: sucesso/angústia V desabafa ao intervalo que hoje um aluno trabalhou! Ontem vinha tolo que nem a conversinha com a S o acalmou! Em contrapartida M refere que a sua irmã não fez nada “não copiou, nem escreveu...”</p> | <p>Trabalho com pares Desabafos sobre o comportamento dos alunos: pequenos sucessos ou angústias.</p> |
| NT 3 04/04 | <p align="right">Intervalo</p> <p>Partilha: estratégias/sugestões/Decisão Uma colega reclama que é impossível fazer uma Assembleia de Turma e a acta com o um miúdo de etnia cigana. V propõe que o aluno fique com ele a dar aula de Educação Física, ficando seu ajudante...</p> | <p>Trabalho com pares Perante problemas de comportamento verifica-se uma partilha dos alunos.</p> |
| NT 4 09/04 | <p align="right">Hora de almoço</p> <p>Informação Cd relembra que depois da Reunião de Núcleo haverá um jantar com todos. Alguns elementos reclamam que não sabiam, mas aderem. H justifica que não pode ir.</p> <p>Partilha: angústia Alguns colegas da tarde reclamam que um aluno está irreconhecível desde que passou para o horário da manhã! Ele portava-se bem!</p> | <p>Relações interpessoais Aposta no convívio para reunir e juntar o grupo.</p> <p>Partilha de angústias em relação ao mau comportamento</p> |
| NT 5 14/04 | <p align="right">Hora de Almoço</p> <p>Decisão A Cd trocou alguns elementos do grupo reorganizando o grupo de uma colega que está a faltar mas ninguém contestou. Vai ser “legalizado na reunião”</p> | <p>Lideranças/trabalho com pares Um grupo é reformulado por decisão da Cd, ficando apenas a sua “legalização” para a reunião</p> |

¹ O Pe vai continuar... apesar da insatisfação, visto a Cd

| | | |
|----------------|---|---|
| NT 6 19/04 | <p align="right">8h</p> <p>Partilha: angústia/Discussão An falou com Cd, informando que na última reunião, onde não tinha estado presente a equipa tinha tomado uma decisão sem ela ser ouvida, por isso foi convocada uma reunião de urgência logo às 8h enquanto a equipa da tarde assegurava durante alguns minutos todos os alunos. “Sinto-me mal, sou professora de 2ª ...” Não aceitam as críticas e alguns elementos exaltam-se “Não faz sentido” “Foi uma decisão de equipa...” Como se gera muita discussão Cd termina reunião e marca para as 13h para ser resolvido com calma. B não reclama, prefere à tarde visto estar “cansada dos horários descabidos das reuniões”.... Mas o horário permanece... Na volta a sublinhar que “não foi ouvida na formação dos dois grupos” “fiquei sentida” e achei imposto” PEE – “Imposto? Foi discutido!” L “Se tu achas que não foste ouvida... eu estou pior que não me pediram a opinião. Esta é a forma como trabalhámos, temos que nos sujeitar”. S não aceita que nos sujeitemos “se não estamos bem mudamos...”</p> | <p align="center">Relações interpessoais/Trabalho com pares</p> <p>Trabalho em equipa e as decisões tomadas em grupo, exigem a submissão de algumas opiniões, o que gera angústias e conflitos, principalmente ao nível das relações entre profissionais.</p> <p>“eu estou pior que não me pediram a opinião. Esta é a forma como trabalhámos, temos que nos sujeitar”</p> <p>“Imposto? Foi discutido”</p> |
| | <p align="right">13h</p> <p>Discussão E que trouxe a proposta aceite pelo grupo de juntar dois grupos e dividi-los de novo... justifica os motivos da mudança “Estou frustrada pelos que faltam. Sinto um investimento desnecessário...” Cd sublinha que é importante que todas decidam e não sintam o contrário... Su sublinha que foi uma “reunião para terapia de grupo” H e A valorizam a colega queixosa ao nível da sua importância na área de educação Física, sublinhando que os alunos que trabalharam com ela “até queriam que ela fosse às visitas de estudo com eles...” A reunião vai acabando e os colegas saindo... Nada mudou...</p> | <p>Muita discussão mas não há alterações.</p> <p align="center">Relações interpessoais/Lideranças</p> <p>É valorizado o desempenho de uma docente pelas docentes com mais tempo de serviço na escola, de forma a atenuar um conflito.</p> |
| NT 7 22/04 | <p align="center">Partilha estratégias/sugestões</p> <p>Há uma partilha de material, mostram na hora de almoço, deixam junto da fotocopiadora para se outros quiserem solicitar e usar o mesmo material. No final do ano um grupo não quis Br “sempre fizemos igual mas se tu não queres” E pede apoio ao Br para chamar atenção as colegas...”</p> | <p align="center">Trabalho com pares</p> <p>Partilha de material como “tradição”</p> |
| NT 8 24/04 | <p align="center">Hora de almoço</p> <p>Decisão À hora do almoço, no gabinete, enquanto uma equipa sai para almoçar e outra chega para trabalhar Cd regista numa folha as propostas de cada professor para o dia da exposição na Feira do Livro.</p> | <p align="center">Trabalho com pares</p> <p>Organização escolar é realizada nos momentos informais: principalmente hora do almoço porque há um encontro entre as duas equipas.</p> |
| NT 9 28/04 | <p align="center">Hora de almoço</p> <p>Discussão Discussão ao intervalo se vale a pena reunir na 4ª feira visto faltarem muitos elementos. Será melhor adiar para segunda? Indecisão da Cd... Todos perguntam mas ninguém decide.</p> | <p align="center">Lideranças/relações interpessoais</p> <p>Discussão sobre a marcação de uma reunião.</p> |
| NT 10 11/05 | <p align="center">Hora de almoço</p> <p>Discussão/Decisão Não aceitam ter de trabalhar no horário da manhã a vigiar provas de aferição e de tarde estar com alunos. A Cd não consegue acalmar ânimos, optando por “passar a informação” da escola e quer que seja o CEI a vir explicar à escola porque os professores não aceitam.</p> <p>Decisão Neste ambiente de não aceitação, propõem que não seja comemorado o Dia Mundial da Criança, visto não estar explícito no PAA que seria toda a escola junta e não se querem “chatear também com isso” (a alteração de horários na pré tem sido criticada por um pai ...)</p> | <p align="center">Lideranças</p> <p>O corpo docente não aceita as ordens da CEI e Cd não consegue que sejam aceites as ordens da CEI....</p> |
| NT 11 13/05 | <p align="center">Hora de almoço</p> <p>Discussão/Decisão A discussão em relação a trabalhar de manhã e de tarde continua! Alguns até cediam, mas como princípio não aceitam. Referem que não se importam de trabalhar mas não obrigados! A Cd não consegue que a sua proposta de articulação surta efeito.</p> <p>Reacção dos/as professores/as Terminada a discussão e transmitida a mensagem ao CEI, alguns elementos consideram que poderíamos ter resolvido o problema de outra forma... Mas alguns elementos exaltaram-se ... B, H, E</p> | <p align="center">Trabalho com pares/ Relações interpessoais</p> <p>Acabam por ceder às pressões, com receio de processos disciplinares</p> <p>Organizam-se para facilitar o trabalho de uns e outros. (excepto Ol e Pl)</p> |

| | | |
|----------------|--|---|
| NT 12 14/05 | <p>Hora de almoço</p> <p>Informação Vieram as ordens do CEI que vão ter de vigiar provas de manhã e assegurar as aulas de tarde, quem faltar será alvo de processo disciplinar!</p> <p>Reacção dos professores: Decisão Organizam-se de forma a virem uns um dia inteiro e outros no outro. Apenas duas colegas cedem a vir os dois dias. (uma das que mais reclamava, não entra nestas conversações internas...porquê?</p> | Alguns elementos consideram que poderia ter sido resolvido de outra forma, pelo diálogo... |
| NT 13 20/05 | <p>Hora de almoço</p> <p>Informação São informados que vão ter um dia inteiro na Feira do Livro em horário pós-laboral também.</p> <p>Reacção dos/as professores/as Alguns comentam que não vão “Não é horário para alunos!” Será que não vão aderir?</p> | <p>Relação com comunidade/Trabalho com pares Apesar de reclamaram do horário e da organização aderiram à Feira do Livro</p> |
| NT 14 04/06 | <p>Hora de almoço</p> <p>Partilha: sucesso Outras escolas não aderiram ao “Projecto da Sonae” Fomos a única que os professores estiveram lá quase todos e mesmo à noite! A maior parte das coisas para vender foram nossas. Até nos pediram para deixar lá ficar nos outros dias da semana.</p> | <p>Relação com comunidade educativa Orgulho institucional pelo facto do material que realizaram ter sido todo vendido, já que o mesmo não sucedeu com as outras escolas.</p> |
| NT 15 26/06 | <p>Hora de almoço</p> <p>Discussão/Decisão Ca e Br querem transitar os alunos NEE, não admitindo que sejam retidos. Afinal vão ou não vão para o 5º ano? Foram chamados para uma reunião que se consta que poderá ser sobre isso. (Cd incendeia a discussão... criticando EE.) L mantém-se calada, apesar de também ter sido convocada. Br não foi mas ameaça que nada o faz voltar atrás”</p> | <p>Organização curricular e dos processos de desenvolvimento Posturas diferentes em relação a alunos/as do EE que querem que transitem e alunos PA que querem manter sobre alçada da escola</p> |
| NT 16 30/06 | <p>Partilha: angústias Grande drama! Choros e reclamações em relação à DREN porque a Cd vai deixar a escola. Receio que a escola “perca o rumo”.</p> | <p>Lideranças Ligação emocional à Cd e dependência.</p> |
| NT 17 01/07 | Denota-se saudosismo e o receio continua, mas alguns elementos revelam autonomia e alguma iniciativa para marcar reuniões e se auto-organizarem | <p>Lideranças Liderança de continuidade?</p> |
| NT 18 02/07 | <p>Discussão/Decisão A equipa da manhã decidiu que um aluno, continuaria a desenvolver o seu plano na Eb1, seguindo a proposta da PEE e dos SPO. No entanto esta decisão é alterada pela titular de turma pressionada pela outra equipa... Será que a Cd não teve um papel fundamental nesta decisão final, visto não concordar?</p> | <p>Lideranças/Relações interpessoais Sedução de alguns elementos de influência.</p> |
| NT 19 08/07 | <p>Partilha: estratégias/sugestões São formados grupos de trabalho decidindo-se conforme a inscrição para avaliar projecto TEIP, PAA e o Projecto Sucesso (apenas para este último grupo a Cd propõe 3 nomes alegando que estão mais habituados a lidar com informática ou costumam fazer...) Uma colega do 4º ano pede para os docentes deste ano não fazerem parte destes grupos de trabalho e o grupo aceita. A propostas de serem só colegas sem turma, no entanto não é aceite visto ser um número muito reduzido</p> <p>Partilha: angústias Antes de se iniciarem os trabalhos a CD ainda volta a queixar-se dos tinteiros destruídos e do desaparecimento do livro... Aconselhando a próxima coordenadora a fechar a porta” do gabinete. BR explica que apesar de compreender a CD “está cansado” desses raspanetes... São também esclarecidas dúvidas sobre a matrícula.</p> | <p>Organização curricular e dos processos de desenvolvimento Defesa dos alunos progredirem para a EB2/3... Será para “bem dos alunos”?</p> <p>Trabalho com pares/lideranças Capacidade de se organizarem e formar grupos para avaliar o trabalho, respeitando as características e o tempo disponível de cada elemento...</p> |

| |
|---|
| <p>ANEXO 7 Projecto Curricular da Escola</p> |
|---|

| Projecto-piloto /Projecto Curricular | | | | Ideias-chave | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|-----------------------------|-------|--------------|---------------------|----------------|--|--------|----|--|--------|----|--|--------|----|--|--------|----|--|--|-------|-----|--------|------------------------------|-----------------------------|----|----|-----|------------------------------|----------------------------|--|--------|---------|--------------|----|----|-----------------|-----------|-----------|-------|-------------|-----|----|-----|---|
| <div>INTRODUÇÃO</div> <p>Na <u>tentativa de encontrar estratégias que facilitem o sucesso efectivo dos alunos</u>, foi elaborada esta proposta de projecto de Agrupamento que se for aprovado será aplicado a título experimental na EB1 do Cerco do Porto.</p> <div>I - PERCEPÇÃO DO PROBLEMA E SITUAÇÃO DESEJÁVEL</div> <p>A escola EB1 tem alunos com <u>dificuldades de aprendizagem, baixa auto-estima, instabilidade emocional e afectiva, falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como a existência de um desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem</u>. Tudo isto nos leva a reacear:</p> <ul style="list-style-type: none">- a ocorrência de insucesso escolar repetido,- a existência de problemas de integração na comunidade escolar,- ameaça de risco de marginalização, de exclusão social e abandono escolar. <p><u>Desejamos a inclusão e o sucesso efectivo de todos os alunos</u>, o que no nosso entender passa por uma reorganização do modelo escolar que vá ao encontro das suas necessidades individuais valorizando primordialmente <u>o trabalho em equipa</u>. Sentimos que uma <u>intervenção precoce ao nível do desenvolvimento curricular pode evitar situações de indisciplina, marginalização e abandono no 2º e 3º ciclo</u>.</p> <ul style="list-style-type: none">• Análise da situação actual <p>Alunos matriculados na escola no ano lectivo 2006/2007: ¹</p> <table><tr><th>Ano de escolaridade</th><th colspan="2">N.º. de Alunos</th></tr><tr><td>1º ano</td><td colspan="2">63</td></tr><tr><td>2º ano</td><td colspan="2">68</td></tr><tr><td>3º ano</td><td colspan="2">68</td></tr><tr><td>4º ano</td><td colspan="2">79</td></tr><tr><td></td><td>Total</td><td>278</td></tr></table> <p>Alunos com dificuldades em aceder aos objectivos curriculares</p> <table><tr><th>N.E.E.</th><th>Dificuldades de aprendizagem</th><th>Total de alunos do 1º ciclo</th></tr><tr><td>15</td><td>58</td><td>278</td></tr></table> <p>Existem na escola 58 alunos que apresentam <u>dificuldades de aprendizagem de causas várias; entre elas temos a instabilidade emocional problemas sócio-afectivo os quais não têm tido nenhum apoio acrescido ou dirigido aos seus problemas</u> salvo aquele que cada professor lhes pode dar, dentro da sua sala de aula. (Em anexo caracterização de cada um dos alunos com dificuldades de aprendizagem)</p> <p>No ano lectivo de 2005/2006 foi colocada, na escola, <u>apenas uma professora especializada e a psicóloga do Agrupamento é manifestamente insuficiente</u> para acompanhar todos alunos. Constatamos também que o número de crianças de <u>etnia cigana</u> matriculadas na E.B.1 do Cerco do Porto tem vindo a aumentar nos últimos anos tal como se verifica pelo quadro apresentado. Verificamos também que a <u>cultura escolar é, à partida, deficitária nestes jovens que demonstram dificuldades de integração nos ritmos e tempos escolares, na aceitação das regras, na valorização de saberes escolares e na utilização de códigos linguísticos inerentes</u>.</p> <table><tr><th rowspan="2">Grupo cultural/nacionalidade</th><th colspan="2">N.º de alunos matriculados</th></tr><tr><th>2005/6</th><th>2006/07</th></tr><tr><td>Etnia cigana</td><td>15</td><td>18</td></tr></table> <p>A <u>situação social do bairro</u> leva a que na escola <u>exista um número significativo de famílias com necessidade de apoio social</u>.</p> <div>Alunos com apoio social escolar</div> <table><tr><th>Alunos 1º ciclo</th><th>Escalão A</th><th>Escalão B</th><th>Total</th></tr><tr><td>Subsidiados</td><td>138</td><td>10</td><td>148</td></tr></table> <ul style="list-style-type: none">• Intervenção possível | | | | | Ano de escolaridade | N.º. de Alunos | | 1º ano | 63 | | 2º ano | 68 | | 3º ano | 68 | | 4º ano | 79 | | | Total | 278 | N.E.E. | Dificuldades de aprendizagem | Total de alunos do 1º ciclo | 15 | 58 | 278 | Grupo cultural/nacionalidade | N.º de alunos matriculados | | 2005/6 | 2006/07 | Etnia cigana | 15 | 18 | Alunos 1º ciclo | Escalão A | Escalão B | Total | Subsidiados | 138 | 10 | 148 | <div>Centro do projecto: alunos com dificuldades de aprendizagem</div> <div>Preocupação pelo insucesso escolar e pelas prováveis situações futuras de indisciplina e marginalização</div> <div>Faltam recursos humanos</div> <div>Preocupação pelo (in)sucesso escolar das crianças de etnia cigana</div> <div>Caracterização social negativa do comunidade educativa</div> <div>Preocupação pela eliminação do isolamento profissional</div> |
| Ano de escolaridade | N.º. de Alunos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1º ano | 63 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2º ano | 68 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3º ano | 68 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4º ano | 79 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Total | 278 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N.E.E. | Dificuldades de aprendizagem | Total de alunos do 1º ciclo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | 58 | 278 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grupo cultural/nacionalidade | N.º de alunos matriculados | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2005/6 | 2006/07 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Etnia cigana | 15 | 18 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alunos 1º ciclo | Escalão A | Escalão B | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Subsidiados | 138 | 10 | 148 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

¹ Considerando o verificado em anos anteriores este número poderá vir aumentar dado o bairro ser receptor de famílias desalojadas de outras zonas da cidade .

| | |
|--|--|
| <p>A alteração da situação passará portanto pela implementação de um projecto que, sendo exequível no quadro normativo legal e organizativo, <u>permita alterar as situações descritas e, sobretudo, as práticas assentes numa relação individualista professor/turma.</u></p> <p>Pretende-se pois criar um dispositivo organizacional que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promova um <u>maior relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo;</u> - <u>Valorize a educação escolar junto da comunidade;</u> - <u>Valorize as diferentes culturas no respeito pela diferença;</u> - <u>Dinamize espaços e tempos de trabalho em equipa para o desenvolvimento de projectos para a organização de actividades;</u> - <u>Dinamize espaços de desenvolvimento curricular;</u> - <u>Crie uma escola de identidade global.</u> <p>II - PROJECTO DA ACÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectivo e Objecto <p>Pretendemos construir um <u>dispositivo que nos ajude a resolver as situações problemáticas que temos vindo a sentir.</u> Resolução essa que vise a construção duma nova cultura organizacional, no sentido de uma intervenção mais estruturada em <u>função de um projecto de identidade, capaz de incluir todos os alunos e dar respostas adequadas às suas diferenças individuais.</u></p> <p>Optámos por abranger todos os alunos do 2º, 3º e 4º anos e não apenas aqueles que demonstraram mais dificuldades na aprendizagem, <u>de forma a evitar a estigmatização e a sua exclusão institucional.</u></p> <p>No caso dos alunos do 1º ano além de não termos os dados necessários para este tipo de reorganização, <u>consideramos positivo que numa iniciação escolar tenham só um grupo turma/docente de referência.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de intervenção pedagógico-didáctico <p>A intervenção que propomos para o grupo de alunos do 2º, 3º e 4º anos assenta nos seguintes princípios orientadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificação dos principais pontos críticos na aprendizagem dos alunos caracterizados ao <u>nível da leitura, da escrita, do raciocínio lógico dedutivo, da estruturação e organização do pensamento matemático e da atenção/concentração;</u> - Apoio à sua reestruturação cognitiva através de <u>estratégias de reforço da auto-estima, da autoconfiança, da valorização dos saberes e conhecimentos já adquiridos; da valorização e estimulação da memorização e da compreensão; na progressão do simples para o complexo, do particular para o geral;</u> - Estimulação das competências <u>do pensamento autónomo</u> (os alunos terão de desenvolver as aprendizagens identificadas nos seus planos quinzenais, a partir da listagem dos objectivos/metast a atingir e das tarefas propostas); - <u>Utilização das novas tecnologias da comunicação</u> (informática e multimédia) para apoio ao processo de ensino aprendizagem; - Focalização das tarefas na resolução de problemas do quotidiano; - <u>Promoção do espaço da BE/CRE</u> como meio facilitador de pesquisa/investigação/recreação individual e grupal. <ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo de intervenção <p>O dispositivo de intervenção que propomos é a <u>formação de equipas numa modalidade de trabalho colectivo. Esta procura criar uma lógica de trabalho colectivo que tenda a diminuir os modelos de acção pedagógica centrados na sala de aula e fechados na turma;</u> assenta em modalidades abertas e construtivas em que o professor e os alunos de diferentes turmas interagem. Desta forma, obtêm-se equipas de trabalho que <u>reflectam, analisem e se questionem</u> tendo sempre como ponto de referência o Projecto Educativo de Agrupamento e o Projecto Curricular de Agrupamento ao construir o respectivo Projecto Curricular de Turma.</p> <p>O cerne do nosso projecto passará, portanto, pela constituição de equipas multidisciplinares da escola que irão funcionar como o dispositivo aglutinador. Através do <u>trabalho em equipa pretende-se rentabilizar as potencialidades específicas de cada professor, de modo a promover o sucesso efectivo de todos os alunos.</u></p> <p>CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPAS</p> <ul style="list-style-type: none"> – Uma equipa constituída por 112 alunos, pelos professores titulares de turma dos 2º, 3º e 4º anos do horário da manhã e 2 professores para fazer par pedagógico. – Uma equipa constituída por 112 alunos, pelos professores titulares de turma dos 2º, 3º e 4º anos do horário da tarde e 2 professores para fazer par pedagógico. <p>Estas equipas terão como objectivo construir projectos diferenciados e específicos para cada grupo de alunos, integrados nos Projectos Curriculares de Turma. Deverão ser reforçadas com o trabalho de</p> | <p>Fomento da cultura colaborativa na comunidade educativa</p> <p>Objectivo: construção da cultura organizativa que promova sucesso educativo de todos, evitando a “estigmatização e exclusão institucional”</p> <p>Centrado nos “pontos críticos de cada aluno” e no seu processo de aprendizagem.</p> <p>Valorização do trabalho em equipa</p> <p>Trabalho em equipa desenvolvido nas reuniões</p> |
|--|--|

uma psicóloga e uma professora especializada do apoio educativo.
Relativamente à periodicidade das reuniões serão realizadas semanalmente, de forma a planear o trabalho a desenvolver (estratégias/recursos) e construir materiais didácticos. (jogos, fichas de trabalho e outros objectos necessários a uma actividade escolar rica e criativa).

- **Organização do processo de ensino**

O processo de ensino dos dois grupos de alunos abrangidos nesta proposta será da responsabilidade de duas equipas, tendo em conta o seu perfil humano e profissional (capacidade de aceitar desafios e de resistir à frustração, uma certa especialização dos seus saberes profissionais, o gosto pessoal por certas áreas curriculares e o investimento feito em formação contínua) os quais poderão assumir de forma mais “especializada” uma ou duas áreas curriculares (matemática, língua portuguesa, estudo do meio, expressões).

Os professores trabalharão em equipa com o psicólogo na identificação e diagnóstico dos pontos críticos e bloqueios de aprendizagem, bem como na identificação das estratégias mais adequadas para apoio à reestruturação cognitiva e sócio-afectiva destes alunos. Para isso, o psicólogo deverá apoiar alunos e professores acompanhando-os, observando os alunos em sala de aula e registando caso a caso as suas dificuldades, progressos e melhorias observadas. Dessa observação resultará a discussão e debate com os docentes sobre as estratégias cognitivas mais adequadas, que os professores incorporarão na planificação e na produção de materiais.

Assim, os docentes trabalharão com todos os alunos, de acordo com os diferentes tipos de tarefa e objectivos curriculares a desenvolver.

O grande grupo de alunos subdividir-se-á de acordo com as tarefas a realizar, independentemente do seu nível etário e do número de matrículas, devendo as tarefas ser realizadas em função de planos de trabalho, quinzenalmente programados e de objectivos operativos muito claros, permanentemente monitorizados e avaliados.

Modelo hipotético de horário a reajustar:

| Modelo hipotético de horário a reajustar. | | | | | |
|---|-----------------------------------|--|----------|--------------------|---|
| | 2º feira | 3º feira | 4º feira | 5º feira | 6º feira |
| 8:00/13:15 | Turma: | Turma | | | |
| 9:00/14:00 | - Organização do trabalho semanal | Alunos reagrupados e distribuídos pelos diferentes espaços segundo as tarefas e objectivos pretendidos | | | |
| 10:30/15:30 | Intervalo | | | | |
| 11:00/16:00 | Expressão Musical/Dramática | Expressão Motora | T.I.C.s | Expressão Plástica | Assembleia de Turma - Balanço da semana - Propostas de trabalho |
| 12:00/17:00 | Turma | | | | |

| | | | | | |
|-------------|-----------------------------------|--|------------------|--------------------|---|
| | 2º feira | 3º feira | 4º feira | 5º feira | 6º feira |
| 8:00/13:15 | Turma: | Turma | | | |
| 9:00/14:00 | - Organização do trabalho semanal | Alunos reagrupados e distribuídos pelos diferentes espaços segundo as tarefas e objectivos pretendidos | | | |
| 10:30/15:30 | Intervalo | | | | |
| 11:00/16:00 | Turma | T.I.C.s | Expressão Motora | Turma | Assembleia de Turma - Balanço da semana - Propostas de trabalho |
| 12:00/17:00 | Expressão Musical/Dramática | Turma | Turma | Expressão Plástica | |

- **Recursos**

Consideramos que a escola tem recursos físicos suficientes para a implementação deste projecto (a nível de espaços, e equipamentos).

Também podemos contar com o apoio de:

- Centro de Formação João de Deus;
- Centro de Saúde;
- Escolas do Agrupamento;
- S. P. O.

No entanto, os recursos humanos são manifestamente insuficientes pois este projecto pressupõe a existência de um ratio de 15 alunos por professor, assim com a participação na equipa pedagógica de um psicólogo com funções diferentes do S.P.O.

III - AVALIAÇÃO

A avaliação ocupa um lugar importante como ponto de partida, como forma de prosseguimento e como momento final de um projecto, não para o encerrar mas sim para que se possa continuar

Recursos

Importância da reflexão/reformulação

| | |
|--|---------------------------------------|
| <p>construindo a partir do que já está realizado.</p> <p>Assim efectuar-se-á uma avaliação em Setembro, ou seja, no início do processo, que determinará o conteúdo, a qualidade e a adequação aos destinatários a fim de dar resposta às necessidades, carências e prioridades. Esta avaliação terá também que ter em linha de conta a adequação deste projecto aos Projecto Educativo de Agrupamento e Projecto Curricular de Agrupamento.</p> <p><u>Será realizada a avaliação de processo, ao longo do ano lectivo nos finais de cada período e se necessário, em momentos especiais de reflexão pedagógica, tendo em vista possíveis reajustamentos.</u></p> <p>Nesta segunda etapa é avaliada a execução do projecto, atendendo às actividades, às sequências, ao tempo e à flexibilidade. Durante a execução do projecto é também avaliado o clima em que decorreu, bem como a sua coerência. Esta avaliação será da responsabilidade de todos os professores de cada equipa pedagógica.</p> <p>A avaliação final do projecto é feita no sentido de verificar em que medida os objectivos foram ou não alcançados, e realçar eventuais reformulações para o melhorar e lhe dar continuidade, não esquecendo nunca quais os critérios e as referências que foram utilizadas para a sua valorização.</p> | <p>Cultura colaborativa</p> |
| <p style="text-align: center;">CONCLUSÃO</p> <p>Tradicionalmente esta escola não tem em serviço efectivo todos os docentes do seu Quadro de Escola. Assim existe um grande número de professores do Quadro de Zona Pedagógica e Contratados que anualmente vão integrando o corpo docente. <u>Nos últimos anos, vários destes professores têm-se mantido fiéis dando alguma estabilidade ao corpo docente desta escola. Isto tem permitido uma boa relação com a comunidade escolar criando também um espírito de equipa entre professores e funcionários.</u></p> <p><u>Neste contexto, é nossa sugestão que destaquem para os próximos três anos, estes professores que sabemos terem escolhido esta escola como primeira opção.</u></p> | <p>Defesa da estabilidade docente</p> |

ANEXO 8

Quadro n.º6: Tipo de decisões tomadas nas RN e REs e seus decisores

Quadro n.º 6- Tipo de decisões tomadas nas RN e REs e seus “decisores”

| Discussão | | Decisão | |
|--|--|--|--|
| Agendada | “Curto-circuito” | | |
| RN1 | | | |
| - Organização das visitas de estudo - Organização e inventariação do material oferecido pela Sonae | - Realização da Festa de Natal no próximo ano - Obrigatoriedade da exploração de uma obra literária por todo o Agrupamento. - Formação de PA com alunos da escola | - Distribuição dos recursos (autocarros) para as visitas de estudo - Distribuição da tarefa de “organização e inventariação do material” | “Construída” Proposta da Cd aceite |
| RN2 | | | |
| - Escolha das cores para pintar a escola - Solicitar ou não ajuda aos escuteiros para as obras da escola | - Elaboração em conjunto do relatório de avaliação de cada turma | - Escolha das cores para pintar a escola - Formação de um grupo para elaborar um texto base para todos os docentes - Solicitação de ajuda aos escuteiros para as obras | “Construída” “Construída” Proposta da Cd aceite |
| RN3 | | | |
| - Avaliação das dinâmicas de trabalho implementadas pelas equipas com o projecto | | | |
| RN4 | | | |
| - Propostas de prendas para o Dia da Mãe - Realização ou não das AECS - Agendar reuniões de núcleo - Disponibilidade para ajudar nas obras da escola | - Os alunos com segundas retenções: motivos. - Realização pelos alunos do EE das provas de aferição | - Não realização das AECS - Marcação de reuniões - Inscrição para ajuda nas obras da escola | “Construída” “Construída” “Construída” |
| RN6 | | | |
| - Escolha dos aplicadores das provas de aferição - Distribuição dos alunos pelas salas para a realização da prova de aferição | | | |
| RN7 | | | |
| - Organização da semana cultural - Integração de alunos nas turmas de PA - Comemoração do Dia Mundial da Criança | - Encaminhamento de dois alunos do EE - Realização da acta | - Comemoração do “Dia Mundial da Criança” participando nas actividades da Câmara - Realização da Semana Cultural: agenda e delineação das actividades a realizar - Delegação da responsabilidade de caracterização dos alunos para PA nos titulares de turma | “Construída” “Construída” Proposta da Cd |
| RN8 | | | |
| - Avaliação das dinâmicas de trabalho implementadas com o projecto: sugestões e críticas | - Formação de grupos homogéneos de alunos - Partilha de recursos materiais com AECS - Utilização ou não de manuais | | |
| RE1 (EM) | | | |
| - Problema de um aluno: desmotivação. - Avaliação do aluno: dificuldades ultrapassadas com o apoio mais individual - Adequação do horário de EE ao trabalho desenvolvido no grupo - Problema de um aluno: desintegração no grupo dada a sua idade. - Organização da exploração da obra, tendo em conta os livros existentes - Problema de aluno: dificuldades de aprendizagem. - Estratégias para um aluno EE - Reformulação do horário Educação Física e estudo do Meio - Organização da exploração do tema “Tradições ciganas” | - Necessidade ou não de espaço autónomos para trabalhar com diferentes grupos. - Mudança para a Equipa da manhã de um aluno com fraca assiduidade e problemas de integração - <u>Práticas na sala de aula: inovadoras ou tradicionais?</u> | - Solução: Integração do aluno num pequeno grupo. - Solução: Regresso do aluno ao grupo-turma - Articular trabalho na sala com o desenvolvido no EE - Solução: Integração de aluno num grupo de alunos mais velhos. - Obra explorada por todos os grupos em momentos distintos - Aceitação da transferência do aluno da tarde para a equipa da manhã - Solução; Regresso do aluno ao grupo-turma - Solução; Regresso do aluno ao grupo-turma - Partilha de espaço pelos dois docentes - Reformulação do horário de Educação Física - Convite a uma ex-aluna cigana para falar sobre as tradições ciganas | “Construída” “Construída” “Construída” “Construída” Proposta da Cd Proposta da Cd “Construída” “Construída” “Construída” “Construída” “Construída” |
| RE2 (EM) | | | |

| | | | |
|--|---|--|----------------|
| - Problema: Separação de grupo de duas alunas, visto uma ser prejudicada | - Estratégias para os problemas de comportamento nas AECS | - Contactar o encarregado de educação para resolver problemas de comportamento das AECS | “Construída” |
| - Problema: estratégias para um aluno de EE com dificuldades de aprendizagem apesar da motivação. | - Estratégias para as faltas de material de Educação Física. | - Formação de duas equipas para elaborar os documentos solicitados pela DREN | “Construída” |
| RE3 | | | |
| - Aceitação da proposta de actividade de Pe | - Alunos a usufruir das actividades com o animador cultural nas férias da Páscoa | - Marcação de reuniões de núcleo | Proposta da Cd |
| - Possibilidade de propor uma aluna a avaliação extraordinária | | - Elaboração de uma lista com alunos que frequentarão as actividades no período interrupção da Páscoa | “Construída” |
| | | - Aceitação da actividade a realizar pelo Pe | “Construída” |
| RE4 | | | |
| - Problema: dificuldades de uma aluna acompanhar o ritmo da turma | - Objectivos das visitas de estudo | - Delineado grupo para a visita de estudo | “Construída” |
| - Organização da visita de estudo ao Parque da Cidade | - Mau comportamento de alguns alunos nas AECS | - Delineado grupo para a visita de estudo | “Construída” |
| - Reformulação do grupos de uma visita de estudo dado o mau comportamento | - “Clima da escola” | - Participação nas aulas de Educação Física com outro professor como estratégia para retirar o aluno da sala | “Construída” |
| - Estratégias para um aluno com problemas de comportamento | - Análise de algumas dinâmicas da escola. | - Aluna mantém-se no grupo-turma | “Construída” |
| - Planificação e organização do dia da visita à escola do autor da obra explorada durante o ano pelo Agrupamento | - Marcação reuniões de núcleo | - Marcação de reunião com as duas equipas | “Construída” |
| - Estratégias propostas pelo Pe para desenvolver competências sociais dos alunos | - Falta de material de alguns alunos | - Contactar imediatamente os E.Ed dos alunos com falta de material. | “Construída” |
| | - Propostas para a visita de estudo final do ano lectivo | - Aceitação do trabalho com Pe e marcação de reuniões para planificar trabalho com ele | Proposta da Cd |
| | | - Esquematização do Dia da visita do autor à escola | Proposta da Cd |
| | | | “Construída” |
| | | | Proposta da Cd |
| RE5 | | | |
| - Planificação das actividades com Pe | - As causas das segundas retenções (20) da escola | | |
| RE6 | | | |
| - Candidatura da escola a um prémio | - Datas das reuniões de núcleo | - Marcação de uma reunião de núcleo | Proposta da Cd |
| - Alunos propostos para PA | | - Integração de duas alunas num grupo | “Construída” |
| - Problema: 2 alunas com dificuldades de acompanhar o grupo | | - Reformulação do grupo | “Construída” |
| - Balanço do trabalho de um grupo | | - Mudança de grupo de um aluno de forma a evitar maus comportamentos | “Construída” |
| - Problema: um grupo constituído por alunos problemáticos | | - Disponibilidade de todos para participar no projecto proposto | Proposta da Cd |
| - Proposta de um professor da AEC: actividade “escalada” | | | |
| - Proposta de um novo projecto relacionado com as TICs | | | |
| RE7 | | | |
| - Alunos propostos para PA | - Eficácia de turmas só com alunos de etnia cigana? | - Lista provisória de alunos a ser retidos | “Construída” |
| - Alunos a reter | | | |
| RE8 | | | |
| - Preparação do Dia Mundial da Criança: participação nas actividades da Câmara no parque da Cidade ou não? | - Relatório de Avaliação da Semana do PNL | - Participação nas actividades do Dia Mundial da Criança no Parque da Cidade | “Construída” |
| - Distribuição dos docentes para acompanhar as visitas de estudo. | - Propostas para visita de estudo do final do ano | - Não aceitação de assistir a actuação de uma turma, sem participar com a sua. | “Construída” |
| - Disponibilidade para assistir à participação de uma turma da escola. | | - Alguns tópicos para construir o relatório de avaliação da Semana do PNL.. | “Construída” |
| - Formação de PA | | - Manutenção de aluno no grupo | “Construída” |
| - Avaliação do trabalho de um aluno | | | “Construída” |
| RE9 | | | |
| - Alunos para o PA | - Os motivos da existência de um grande número de crianças não sinalizadas pelo ensino especial | - Alunos que integrarão PA | “Construída” |
| - Trabalho desenvolvido pelo Pe | - O significado das crianças com dificuldade de aprendizagem | - Marcação de uma reunião com Pe para encontrar estratégias de trabalho | Proposta da Cd |
| - Avaliação trabalho de um aluno que vai ser transferido | | - Elaboração de uns tópicos de caracterização do aluno a constar no relatório de transferência | “Construída” |
| - Proposta de um professor da AEC: actividade “escalada” | | - Aceitação da proposta do professor das AECS: “escalada” | “Construída” |

ANEXO 9

Quadro n.º9: Trabalho realizado nas reuniões de núcleo e de equipa

Quadro nº9 - Trabalho realizado nas reuniões de núcleo e de equipa

| R. Equipa | Transmissão de Informação 11 | Discussão/reflexão | | | Partilha | | |
|------------------|---|--------------------|--------------|--------------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------|
| | | Decisão 35 | Agenda 36 | Curto- circuito 21 | Estratégias sugestões 12 | Angústias 18 | Sucessos 2 |
| | 2 | 11 | 9 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 |
| | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| | 1 | 8 | 6 | 7 | 2 | 2 | 1 |
| | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 |
| | 0 | 5 | 7 | 1 | 3 | 4 | 0 |
| | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | 2 | 4 | 5 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| 0 | 4 | 4 | 2 | 1 | 2 | 0 | |

| R. Núcleo | Informação 25 | Decisões 12 | Discussão/Reflexão | | Partilha | | |
|------------------|----------------------|----------------|--------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------------|
| | | | Agendada 17 | Curto- circuito 12 | Estratégias sugestões 2 | Angústias 8 | Sucessos 1 |
| | 5 | 2 | 4 | 4 | 0 | 2 | 1 |
| | 1 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 10 | 3 | 4 | 2 | 2 | 5 | 0 |
| | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 1 | 3 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 0 |

ANEXO 10

Quadro n.º 10 - Aspectos positivos e negativos da escola

Quadro n.º 10 - Aspectos positivos e negativos da escola

| | Positivo | Negativo |
|---|---|--|
| Relações Interpersonais | <p>Convivência Coesão Solidariedade Partilha Amizade União Trabalho conjunto</p> <p>“...gosto da convivência, desse estar, desse falar, dessa relação, acho importante porque tira a frieza do trabalho isolado. (...) mas não me sinto só. Dialogar, exprimirmo-nos sentimentalmente, em termos de sentimentos isso é importante. Acho importante, aliás foi o que me seduziu de algum modo quando vim para cá.”</p> <p>Convivência “(...)no sentido mesmo de como viver... Viver com...”</p> <p>Coesão - “(...) na mesma perspectiva da convivência. No sentido de bloco, união...(E1)</p> <p>Solidariedade – “(...) a nível de colegas queremos mostrar à sociedade que o Bairro não é aquilo que demonstra ser.”(E2)</p> <p>Partilha – “(...) cada uma de nós ser capaz de ajudar com os próprios conhecimentos os problemas que aqui surjam.”(E2)</p> <p>Coesão - “ (...)apesar das nossas divergências somos um grupo muito unido e acho que nunca ninguém se tentou individualizar.”(E6)</p> <p>“Uma coisa boa que eu gosto é mesmo a união que há entre as pessoas...” (E12)</p> | |
| Lideranças | <p>Coordenadora</p> <p>Coordenadora – “(...) porque acho que temos uma mulher fantástica e tudo o que temos deve-se a ela, à maneira dela deliberar. Às vezes comete erros, tem defeitos como toda a gente, mas quando se apercebe assume. O líder muitas vezes não reconhece erros, acha que tem sempre razão e aqui não é o caso.”(E6)</p> | <p>Dependência da coordenadora Direcção falsidade</p> <p>“...haver uma enorme dependência relativamente à coordenadora que a sobrecarrega e isso não é bom porque há coisas que nós ficamos dependentes. (...)”(E1)</p> |
| Organização curricular (modos de trabalho) | <p>Dinâmicas de trabalho</p> <p>“É muito cansativa a nível de projectos, de trabalho, reuniões que estão sempre a aparecer mas são apelativos porque são um desafio constante.”(E4)</p> <p>“ (...) mesmo as colegas que estão a 2, 3, 4 anos de se reformar possuem uma dinâmica de trabalho fora do comum. Muito diferente do que tenho visto. (...) Admiro essa dinâmica completamente diferente.”</p> <p>Diferente.(E7)</p> <p>Dinamismo - “(...) se articula com muitos projectos, várias entidades, várias pessoas e várias associações.” (E8)</p> <p>Eficiência. – “ (...) consegue alcançar os objectivos tendo em conta toda essa articulação.”(E8)</p> <p>Dinamismo – “acho que esta escola não tem nada de conservadora, acho que é uma escola dinâmica e que as pessoas que passam por aqui são dinâmicas.</p> <p>Eficaz – “(...) Pelo menos procura ser... por isso é que não a queria dizer, mas acho que, se não é mesmo eficaz, também é difícil, está pelo menos no caminho de o ser. (E10)</p> | <p>Desorganização Barulho das reuniões</p> <p>“(...) do barulho das reuniões porque as pessoas muitas vezes não têm a capacidade de ouvir. Quando é lançada uma ideia muitas vezes as pessoas não se ouvem, essas pessoas têm de parar um pouquinho para reflectir.”(E4)</p> <p>“(...) há uma desorganização. Uma desorganização não só no aspecto dos alunos, uma desorganização como um todo... se calhar por ser muito grande, por ser muita gente, se calhar “ (E1)</p> <p>“ (...) menos é o barulho. O barulho mas não é no mau sentido, o barulho de sermos tantos a nível do diálogo...acho barulhento. (...) A intensidade de trabalho é tanta que por vezes cria-se barulho desnecessário.(E8)</p> <p>“(...) uma coisa má, que não gosto tanto, é o alvoroço que às vezes há nas reuniões. Essas coisas... (risos) ... é normal somos vinte e tal professores...”(E12)</p> <p>Colegas falsidade Relações com colegas</p> <p>“O que menos gosto é, no tipo de trabalho que se está a fazer, quando, por vezes, tens de trabalhar com alguém muito diferente de ti. Isso complica o ritmo de trabalho, a sua dinâmica e o próprio trabalho.” (E7)</p> |
| Relação com comunidade | <p>Bem estar com comunidade educativa</p> <p>Bem estar – “(...) é o sentirmos o apoio dos miúdos e dos pais em relação à nossa posição dentro da escola.”(E2)</p> <p>Alunos</p> | <p>Pais</p> <p>“Coisas más, alguns pais.” (E2)</p> <p>“ (...) o exterior, o ambiente em que a escola está inserida. Não é o ideal.”(E6)</p> <p>Comunidade</p> |